

**Instituto Politécnico de Beja**  
**Escola Superior de Educação de Beja**  
**Mestrado em Educação Especial - Especialização no Domínio**  
**Cognitivo e Motor**

**Parcerias entre os Centros de Recursos para a Inclusão e as**  
**Escolas**

**Ana Margarida Nunes da Costa**

**Beja**  
**2017**

**Instituto Politécnico de Beja**  
**Escola Superior de Educação de Beja**  
**Mestrado em Educação Especial - Especialização no Domínio**  
**Cognitivo e Motor**

**Parcerias entre os Centros de Recursos para a Inclusão e as**  
**Escolas**

**Ana Margarida Nunes da Costa**

**Beja**

**2017**



**Instituto Politécnico de Beja**  
**Escola Superior de Educação de Beja**  
**Mestrado em Educação Especial - Especialização no Domínio**  
**Cognitivo e Motor**

**Parcerias entre os Centros de Recursos para a Inclusão e as**  
**Escolas**

Dissertação de Mestrado apresentada na Escola Superior de Educação de Beja do Instituto Politécnico de Beja

Elaborado por:

Ana Margarida Nunes da Costa

Orientado por:

Professora Doutora Maria Teresa Pereira dos Santos

Beja

2017

## **Agradecimentos**

À Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Beja pela oportunidade de realizar este estudo.

À Professora Doutora Maria Teresa Pereira dos Santos pela orientação ao longo deste percurso, por acompanhar todo o processo sabendo aconselhar da melhor forma e por acreditar que, apesar de um longo caminho, este estudo era possível.

Ao Professor Doutor Cesário de Almeida pela disponibilidade em apoiar-me em todas as questões relativas ao tratamento de dados.

A todos os docentes do Mestrado em Educação Especial – Especialização no Domínio Cognitivo e Motor, que tanto me ensinaram ao longo da componente letiva.

À instituição estudada no presente projeto, por todo o apoio e pela possibilidade de realização do estudo.

À coordenação do CRI em estudo pela colaboração e também pelo percurso fantástico partilhado ao longo destes anos.

A todos os que participaram neste estudo, um muito obrigado pela colaboração nas entrevistas.

A todos os técnicos do CRI, às escolas parceiras, aos professores, a todos os outros técnicos, aos assistentes operacionais e famílias de todos os alunos acompanhados pelo CRI, agradeço o dia-a-dia, as partilhas e todo o crescimento pessoal e profissional possibilitado.

Aos alunos acompanhados pelo CRI, um enorme obrigado por este percurso, pois são eles, alunos, que me fazem acreditar que mais e melhor é possível.

À minha família por todo o apoio que sempre e, incondicionalmente, me deu e pelo orgulho que têm demonstrado no meu percurso. Um agradecimento especial aos meus pais pelo amor e por todo o esforço que sempre fizeram para me darem a melhor educação possível e por me ajudarem a ser o melhor de mim.

Ao João pela paciência, apoio e carinho ao longo deste processo.

Agradeço a todos os meus amigos. Por fazerem parte de tudo o que sou e pelo apoio mesmo nos momentos em que a ausência se fez marcar.

A todas as pessoas que foram surgindo no meu caminho e que me mostraram, das mais diversas formas, que não há limites para os nossos sonhos, nem barreiras grandes o suficiente que possam travar o caminho da conquista por aquilo em que acreditamos.

## **Resumo**

Ao longo da história da Humanidade houve uma significativa evolução de paradigmas, desde a segregação à inclusão. Assiste-se assim a uma crescente aplicação da inclusão educativa, fazendo os alunos com deficiência parte integrante e participativa das escolas de ensino regular.

Neste novo paradigma, as Escolas de Ensino Especial foram reconvertidas dando origem aos Centros de Recursos para a Inclusão (CRI). A principal função das Instituições passou, portanto, a ser apoiar as escolas regulares.

A presente investigação descreve o funcionamento dos CRI, analisando o trabalho desenvolvido com os alunos e com as escolas regulares, bem como a percepção dos coordenadores perante o trabalho desenvolvido.

Para este efeito foram analisados os Planos de Ação efetuados por um CRI e os dez Agrupamentos de Escolas parceiros no ano letivo de 2014/2015, comparando estes dados com a aprovação dos Planos de Ação por parte do Ministério da Educação.

A utilização dos dados do ano letivo referido prende-se com a possibilidade de utilizar os Planos de Ação e aprovação pelo Ministério da Educação, por aluno e por tipo de apoio especializado, permitindo assim uma análise estatística precisa.

Tendo por base estes dados estatísticos, foram entrevistados coordenadores de Educação Especial dos Agrupamentos de Escolas parceiros do CRI em questão, bem como o coordenador do CRI, com o objetivo de analisar a percepção do trabalho desenvolvido pelo CRI com os alunos com NEE.

Verificou-se que existe um grande desfasamento entre os apoios pedidos pelos Agrupamentos de Escolas/ CRI e o financiamento aprovado pelo Ministério da Educação. Apesar da qualidade técnica do CRI, constatou-se que a parceria nem sempre é considerada positiva nem promotora da inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Tendo por base as limitações identificadas no presente estudo relativamente à parceria Agrupamentos de Escola/ CRI criou-se um projeto de intervenção, no qual se integram ações de sensibilização de toda a comunidade escolar, bem como a criação de espaços de partilha e debate como meio de promover uma educação mais inclusiva.

Palavras-chave: Centros de Recursos para a Inclusão, Parcerias, Inclusão

## **Abstract**

Throughout Humanity's history there was a significant paradigm evolution from segregation to inclusion. Therefore, we see a growing application of educational inclusion, by making students with disabilities an integral and participatory element of regular education.

In this new paradigm, the Special Education Schools were transformed into Resource Centres for Inclusion. Supporting regular schools became the main purpose of these Institutions.

The current investigation describes the services of Resource Centres for Inclusion, analysing the work developed with the students and regular schools, as well as the Coordinators' perception of the developed work.

For this purpose, a Resource Centre for Inclusion, its ten associated school groups and their Action Plans for the school year 2014/2015 were analysed, comparing this data with the Education Ministry's approval rates for Action Plans.

The use of this school years' data is justified by the possibility of accessing the Action Plans approved by the Ministry of Education, discriminated by student and type of specialized support, leading to a more precise statistical analysis.

Based on this statistical data, the Special Education Coordinators of the schools attended by the studied Resource Centre were interviewed, as well as the Resource Centre coordinator, with the purpose of recording and analysing their perception of the work developed by the Resource Centre for Inclusion with Special Needs Education students.

It was found that there is a great gap between the support requests made by School Groups/ Resource Centre for Inclusion and the Ministry of Education approved budget.

Despite the Resource Centre for Inclusion technical capacity, this partnership isn't always seen as positive nor is its inclusion promoting capacity of Special Needs Education students perceived.

Based on the limitations identified in the study, an intervention project was created, in which awareness-raising actions for the entire school community were proposed, as well as the creation of spaces for debate as a means of developing a more inclusive education.

**Keywords:** Resource Centre for Inclusion, Partnerships, Inclusion

# Índice

Agradecimentos.....	i
Resumo .....	ii
Abstract .....	iii
Índice .....	iv
Índice de Tabelas .....	vi
Índice de Gráficos .....	x
Índice de Apêndices .....	xi
Lista de Siglas e Abreviaturas .....	xii
 Introdução .....	 1
 Parte I - Enquadramento Teórico .....	 4
1. Evolução Histórica: Da segregação à inclusão .....	4
2. Os Passos até à Educação Inclusiva .....	8
3. Das Escolas de Educação Especial aos Centros de Recursos para a Inclusão .....	12
3.1. Evolução do paradigma e reestruturação das instituições .....	12
3.2. O funcionamento dos CRI em Portugal .....	16
3.3. Cooperação CRI/AE: Gestão dos processos e responsabilidades .....	21
4. Trabalho em Equipa .....	27
4.1. Modelos de Trabalho em Equipa .....	27
4.2. Centros de Recursos para a Inclusão/ Agrupamentos de Escolas: A necessidade de colaboração .....	29
4.3. Centros de Recursos para a Inclusão/ Agrupamentos de Escolas: Recomendações para a Efetividade da Parceria .....	30
5. Equipas CRI .....	31
 Parte II - O estudo .....	 36
1. Metodologia .....	37
1.1. Contextualização do Estudo .....	37
1.2. Modelo de Investigação .....	38
1.3. Objeto de Estudo .....	39



1.4. Objetivos do Estudo .....	39
1.5. Instrumentos de Recolha de Dados .....	40
1.6. Participantes .....	43
1.7. Tratamento de Dados .....	45
1.8. Procedimentos .....	45
2. Apresentação e Análise de Resultados .....	47
2.1. Análise dos Planos de Ação .....	47
2.1.1. <i>Análise dos pedidos de apoio pelos AE/CRI e aprovação pelo ME</i> .....	48
2.1.2. <i>Caraterização dos alunos e AE com apoios prestados pelo CRI</i> .....	49
2.1.3. <i>Descrição dos apoios através do CRI</i> .....	51
2.2. Análise das Entrevistas .....	65
2.2.1. <i>Análise Discursiva dos Entrevistados</i> .....	65
2.2.2. <i>Caraterização dos participantes</i> .....	65
2.2.3. <i>Caraterização da parceria entre o CRI e os AE</i> .....	66
3. Discussão dos Resultados .....	71
 Parte III - Projeto de Intervenção .....	 80
1. Justificação .....	80
2. Objetivos Gerais .....	81
3. Objetivos Específicos .....	81
4. Plano de Ações .....	82
4.1. Ação dirigida aos alunos .....	82
4.2. Ação dirigida à comunidade escolar .....	83
4.3. Ação dirigida ao CRI .....	84
5. Público alvo .....	85
6. Estratégias .....	85
7. Recursos Humanos e Materiais .....	85
8. Organização Temporal .....	86
9. Formas de Avaliação .....	87
10. Resultados Esperados .....	87
 Considerações Finais .....	 89
 Referências Bibliográficas .....	 92

## Índice de Tabelas

Tabela 1: Tabela explicativa das responsabilidades e intervenções dos AE e CRI no processo de referênciação de alunos com NEE .....	22
Tabela 2: Tabela explicativa das responsabilidades e intervenções dos AE e CRI no processo de avaliação de alunos com NEE .....	23
Tabela 3: Tabela explicativa das responsabilidades e intervenções dos AE e CRI no processo de elaboração do PEI .....	24
Tabela 4: Tabela explicativa das responsabilidades e intervenções dos AE e CRI no processo de implementação e monitorização do PEI .....	25
Tabela 5: Tabela explicativa das responsabilidades e intervenções dos AE e CRI no processo de avaliação final dos resultados .....	26
Tabela 6: Tabela explicativa do papel dos técnicos do CRI nas várias etapas do processo educativo dos alunos com NEE .....	34
Tabela 7 – Frequência de apoios pedidos pelo CRI e os AE em Plano de Ação .....	48
Tabela 8 – Frequência de apoios dados pelo ME na aprovação dos Planos de Ação ..	49
Tabela 9 – Cruzamento dos dados relativos aos apoios pedidos pelo CRI/AE e os apoios dados pelo ME na aprovação dos PA .....	49
Tabela 10 – Distribuição da frequência de alunos apoiados pelo CRI por ano de escolaridade .....	50
Tabela 11 – Frequência de apoios pedidos em TF de acordo com o número de minutos semanais .....	51

Tabela 12 – Frequência de apoios pedidos em Fisioterapia de acordo com o número de minutos semanais .....	52
Tabela 13 – Frequência de apoios pedidos em TO de acordo com o número de minutos semanais .....	53
Tabela 14 – Frequência de apoios pedidos em Psicologia de acordo com o número de minutos semanais .....	53
Tabela 15 – Frequência de apoios pedidos em Outras terapias de acordo com o número de minutos semanais .....	54
Tabela 16 – Frequência de alunos aprovados em PA para beneficiarem de Terapia da Fala, tendo em conta o número de minutos semanais da terapia .....	55
Tabela 17 – Frequência de alunos aprovados em PA para beneficiarem de Fisioterapia, tendo em conta o número de minutos semanais da terapia .....	55
Tabela 18 – Frequência de alunos aprovados em PA para beneficiarem de TO, tendo em conta o número de minutos semanais da terapia .....	56
Tabela 19 – Frequência de alunos aprovados em PA para beneficiarem de Psicologia, tendo em conta o número de minutos semanais da terapia .....	56
Tabela 20 – Frequência de alunos aprovados em PA para beneficiarem de outras terapias, tendo em conta o número de minutos semanais da terapia .....	57
Tabela 21 – Média de horas semanais de TF pedidas e aprovadas .....	57
Tabela 22 – Média de horas semanais de Fisioterapia pedidas e aprovadas .....	58
Tabela 23 – Média de horas semanais de TO pedidas e aprovadas .....	58
Tabela 24 – Média de horas semanais de Psicologia pedidas e aprovadas .....	58

Tabela 25 – Média de horas semanais de outras terapias pedidas e aprovadas .....	58
Tabela 26 – Resultados do teste de amostras emparelhadas (Apoios pedidos pelos CR/AE no PA e Apoios dados pelo ME na aprovação dos PA).....	59
Tabela 27 – Hipóteses para Teste T de amostras emparelhadas .....	60
Tabela 28 - Resultados do teste de amostras emparelhadas (Minutos de terapia pedidos pelos CR/AE no PA e Minutos de apoios dados pelo ME na aprovação dos PA) para cada terapia (TF, Fisioterapia, TO, Psicologia E Outras Terapias) .....	60
Tabela 29 – Resultados do teste de amostras emparelhadas (Minutos de terapia pedidos pelos CR/AE no PA e Minutos de apoios dados pelo ME na aprovação dos PA) para cada terapia (TF, Fisioterapia, TO, Psicologia E Outras Terapias) .....	61
Tabela 30 – Frequência de alunos de acordo com a quantidade de terapias pedidas ...	62
Tabela 31 – Cruzamento de dados entre quantidade de terapias pedidas por aluno pelos AE/CRI e a quantidade de terapias dadas por aluno na aprovação dos PA pelo ME ....	63
Tabela 32 – Quantidade de terapias pedidas por aluno inserido em UAEM ou UEE ....	64
Tabela 33 – Quantidade de terapias dadas por aluno inserido em UAEM ou UEE .....	64
Tabela 34 - Representação esquemática dos dados obtidos nas entrevistas .....	67
Tabela 35 - Resultados detalhados da Categoria 1: Verificar como corre a parceria entre o CRI e os AE .....	Apêndice 5
Tabela 36 - Resultados detalhados da Categoria 2: Limitações na parceria entre o CRI e os AE .....	Apêndice 5
Tabela 37 - Resultados detalhados da Categoria 3: Vantagens na parceria entre o CRI e os AE .....	Apêndice 5

Tabela 38 - Resultados detalhados da Categoria 4: Inclusão dos alunos com NEE  
.....Apêndice 5

Tabela 39 - Resultados detalhados da Categoria 5: Necessidades de apoios especializados  
nos AE ..... Apêndice 5

Tabela 40 - Resultados detalhados da Categoria 6: Propostas de melhoria ... Apêndice 5

## **Índice de Gráficos**

Gráfico 1 – Número de CRI a operar em AE: dados evolutivos .....	17
Gráfico 2 – Caraterização dos AE, em termos de Unidades Especializadas .....	47
Gráfico 3 – Frequência de alunos com apoios pedidos para o CRI com apoios através de UAEM ou UEE .....	50

## **Índice de Apêndices**

Apêndice 1 - Guião de entrevista .....	99
Apêndice 2 - Pedido de autorização para realização de entrevista .....	106
Apêndice 3 - Consentimento Informado .....	108
Apêndice 4 - Número de palavras transcritas por entrevistado e por categoria do Tema C .....	110
Apêndice 5 - Resultados detalhados por categoria do Tema C .....	112

## **Lista de Siglas e Abreviaturas**

AE – Agrupamento de Escolas

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

CRI – Centro de Recursos para a Inclusão

DGE – Direção Geral de Educação

DL – Decreto-Lei

EEE – Escola de Educação Especial

EUA – Estados Unidos da América

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

ONU – Organização das Nações Unidas

PEI – Programa Educativo Individual

QREN – Quadro de Referência Estratégica Nacional

TF – Terapeuta da Fala

TO – Terapeuta Ocupacional

RTP – Relatório Técnico-pedagógico

SPSS – Statistical Package for the Social Sciences

UAEM - Unidades de Apoio Especializado para a Educação a Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita

UEE - Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espetro do Autismo



## Introdução

Deparamo-nos hoje com uma sociedade baseada num paradigma inclusivo, o qual foi evoluindo e sendo construído ao longo de décadas.

Este conceito de inclusão aplica-se também ao contexto educativo, estando o sistema educativo empenhado em reestruturar as escolas de ensino regular no sentido de as tornar verdadeiras comunidades educativas onde todos os alunos possam aprender juntos (Correia, 1997).

As diferentes resoluções de âmbito mundial que contribuíram para que a sociedade se estabelecesse em ideais de igualdade de direitos, tiveram um profundo impacto nos diferentes países, na sociedade em geral, na comunidade educativa, e, especialmente, junto das pessoas com deficiência (Bénard da Costa, 1999).

Começou a ser questionada a forma como era encarada a problemática dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), transferindo-se a atenção dos problemas inerentes às próprias crianças, para se acentuar a importância da ação educativa como meio de responder a esses problemas (Bénard da Costa, 1999).

A adoção de um modelo social e educacional inclusivo “*é o fruto duma longa evolução caracterizada por uma história de exclusão/rejeição que passou por diferentes fases: exploração e abandono; protecção caritativa; internamento em instituições de educação; envio para escolas ou classes especiais*” (Bénard da Costa, 1999, p. 25).

Os movimentos anti segregação têm raízes históricas profundas (Rodrigues, 2003).

Somente a partir da década de 60, novos conceitos e práticas começaram a ser introduzidos no âmbito das respostas educativas a oferecer às crianças e jovens em situação de deficiência. A grande mobilidade das pessoas, o alargamento da escolaridade obrigatória e a consequente diversificação dos seus públicos trouxeram para a discussão educativa o papel e as funções da escola (Sanches & Teodoro, 2006).

Foi ao repensar-se o papel da escola de ensino regular perante os alunos com NEE, que a escola inclusiva assume um papel fulcral na transferência de crianças e jovens com NEE de instituições segregadas para o seio da comunidade, retirando-as das escolas especiais e incluindo-as nas escolas de ensino regulares (Fonseca, 2004).

É nesta reestruturação que surgem os Centros de Recursos para a Inclusão (CRI) como uma “*estrutura de apoio numa perspectiva de prestação de serviços complementares aos oferecidos pelas escolas de ensino público, que atua de forma integrada com a*

*comunidade no âmbito da resposta educativa e social aos alunos com NEE de carácter prolongado” (DGIDC, 2006, p.12-13).*

Estabeleceu-se em 2008 uma rede nacional de CRI que funcionam como parceiros das escolas de ensino regular no apoio à inclusão de alunos com NEE (DGE, 2014).

Desde o início da implementação da parceria entre os CRI e os Agrupamentos de Escolas (AE) que tem vindo a crescer a preocupação em analisar e estudar a efetividade da parceria, de forma a verificar como esta tem sido benéfica ou não para a inclusão dos alunos com NEE e para o seu desenvolvimento.

Têm sido elaborados estudos específicos neste âmbito, sendo alguns deles promovidos pelo próprio Ministério da Educação.

O investimento cada vez maior do nosso país na adoção de uma política inclusiva e a criação de parcerias que permitam que os alunos com NEE possam beneficiar dos apoios especializados de que necessitam no contexto da escola regular, justifica o objetivo primordial deste trabalho, que se prende com a análise da parceria entre o CRI e os Agrupamentos de Escolas.

Trata-se de um estudo de caso, no qual um CRI foi selecionado e analisado, bem como os Agrupamentos de Escolas parceiros, nas suas dinâmicas de trabalho.

Este estudo está dividido em três partes fundamentais: a Parte I, que se baseia em três conceitos fundamentais, a inclusão, a reconversão das Escolas de Ensino Especial (EEE) em CRI e o trabalho em equipa; a Parte II, que apresenta a fase empírica do estudo; e a Parte III, que apresenta uma proposta de projeto de intervenção para a melhoria da efetividade da parceria entre o CRI e os Agrupamentos de Escolas.

Pretendeu-se na primeira parte fazer a caracterização da evolução do paradigma inclusivo tanto na sociedade em geral como no contexto educativo, uma vez que esta é a base histórica para o momento atual em que nos encontramos e sobre a qual necessitamos refletir.

Também a análise da reestruturação das Escolas de Ensino Especial em CRI foi abordada nesta fase do estudo, sendo analisado igualmente o funcionamento do CRI enquanto rede de suporte à inclusão de alunos com NEE e a importância dos apoios técnicos especializados para os alunos com NEE e o modo como estes devem ser desenvolvidos no seio de uma educação inclusiva.

O aprofundamento da temática do trabalho em equipa foi também abrangido nesta parte do trabalho, dada a grande importância que a coordenação plena das equipas apresenta no âmbito da inclusão dos alunos com NEE.

Na segunda parte do estudo (Parte II) encontra-se a contextualização do estudo; os seus objetivos; o método e procedimentos adotados; bem como os resultados obtidos e sua posterior análise e discussão.

Os resultados obtidos baseiam-se na análise dos dados dos Planos de Ação (PA) elaborados pelo CRI e os Agrupamentos de Escolas, bem como a aprovação por parte do Ministério da Educação (ME) dos apoios e financiamento, bem como do conteúdo informativo das entrevistas realizados ao coordenador do CRI e aos coordenadores de Educação Especial dos Agrupamentos de Escolas.

A discussão dos resultados foi elaborada considerando os resultados obtidos e o confronto/paralelismo com os dados do enquadramento teórico-conceitual, resultantes da revisão bibliográfica e da análise documental.

Tendo em consideração os dados recolhidos no estudo, elaborou-se uma proposta para um projeto de intervenção (Parte III), que visa colmatar as limitações assinaladas no funcionamento da parceria entre o CRI e os Agrupamentos de Escolas, com vista à melhoria dos apoios técnicos especializados e do seu impacto na inclusão dos alunos com NEE nas escolas de ensino regular.

Como forma de finalizar este trabalho, apresentam-se as considerações finais, das quais constam as limitações deste estudo, servindo as mesmas como ponto de reflexão e como base para a sugestão de trabalhos futuros.

## **Parte I – Enquadramento Teórico**

Dos eixos teórico-conceptuais fundamentais ao desenvolvimento deste projeto constam: o paradigma da inclusão, a reconversão das Escolas de Educação Especial em CRI e a colaboração entre os Centros de Recursos e os Agrupamentos de Escolas como rede de suporte para a potencialização da inclusão. O seu desenvolvimento nesta primeira parte permitirá, numa fase posterior do trabalho, analisar sustentadamente os resultados obtidos na análise dos apoios prestados pelo CRI, bem como das percepções dos coordenadores de serviços de educação especial perante a parceria CRI/AE.

### **1. Evolução Histórica: Da segregação à inclusão**

A história da inclusão é um processo evolutivo que *“atravessa um período de segregação, passa por esforços integrativos e desagua no movimento inclusivista”* (Anjos, Andrade & Pereira, 2009, p.117).

Até ser alcançado o conceito de inclusão, passou-se por uma história pautada inicialmente por políticas extremas de exclusão, de entre as quais se pode referir a Antiga Grécia, em que as crianças com deficiência física eram colocadas nas montanhas, ou seja, longe da comunidade (Correia, 1997).

Durante a Idade Média a sociedade era dominada pela religião, pelo que se considerava que a deficiência decorria da intervenção de forças demoníacas. Neste sentido, as pessoas com algum tipo de deficiência foram alvo de perseguição, julgamentos e execuções (Correia, 1997).

De facto, sendo esta época regida pelo divino, construiu-se a imagem do Homem à semelhança de Deus, pelo que se considerava somente a perfeição, tanto física como mental (Silva, 2009).

Nos tempos medievais surgiram as primeiras atitudes de caridade para com as pessoas com deficiência. Alguns nobres e algumas ordens religiosas estiveram na base da fundação de hospícios e de albergues que acolheram pessoas com deficiência e marginalizados (Silva, 2009).

No entanto, e de uma forma geral, o abandono das pessoas com deficiência, principalmente mental, era total. Os que sobreviviam eram remetidos para orfanatos ou outras instituições do Estado (Silva, 2009).

Ao longo do século XIX e da primeira metade do século XX, as pessoas com deficiência foram inseridas em instituições de cariz assistencialista. O clima social era propício à criação de instituições onde as pessoas com deficiência permaneciam, afastadas da sociedade, privadas de liberdade e de comunicação com a comunidade (Jiménez, 1997). Foi somente no início do século XIX que começou a encarar-se a pessoa com deficiência de outra forma, numa vertente de recuperação, para que pudesse ajustar-se à sociedade e ao conceito de normalidade (Correia, 1997).

As concepções sobre as causas divinas da deficiência cederam assim lugar à perceção das causas do foro biológico, sociológico ou psicológico.

A institucionalização teve, numa fase inicial, um carácter assistencial. A preocupação com a educação surgiu mais tarde, pela mão de reformadores sociais, de clérigos e médicos, com a contribuição de associações profissionais então constituídas e com o desenvolvimento científico e técnico que se foi verificando, de que os testes psicométricos de Binet e Simon, cuja escala métrica da inteligência permitia avaliar os alunos que iam para escolas especiais, são um exemplo. Surgem instituições para surdos, mais tarde para cegos e ainda mais tarde para pessoas com deficiência mental (Correia, 1997).

A política perante a deficiência consiste, nesta época, em separar e isolar estas crianças do grupo normativo e maioritário da sociedade. Começam a surgir instituições especiais e asilos, em que são colocadas muitas crianças em função da deficiência (Correia, 1997). Inicia-se uma política global de separação destas crianças do restante grupo, normal e maioritário (Correia, 1997), prosseguindo-se a transição de uma política de exclusão para o conceito de segregação.

O conceito de segregação relaciona-se com a deficiência em si, sendo esta tida em consideração como própria do indivíduo. Nesta perspetiva, a ciência objetivava categorizar os distúrbios e procurava a sua cura (Anjos, Andrade & Pereira, 2009).

Ao longo da segunda metade do século XX vão surgindo cada vez mais movimentos relacionados com a igualdade, liberdade e justiça. Em paralelo, as famílias de crianças com deficiência passam a empenhar-se na luta perante a segregação (Correia, 1997).

A consciencialização, por parte da sociedade, da desumanização, da fraca qualidade de atendimento nas instituições e do seu custo elevado e dos avanços científicos de algumas

ciências, permitiu perspetivar, do ponto de vista educativo e social, a integração das crianças e dos jovens com deficiência, à qual estava subjacente o direito à educação, à igualdade de oportunidades e ao de participar na sociedade (Jiménez, 1997).

Lentamente, começa assim a evoluir-se para um outro paradigma, o da integração. O conceito de integração tem no seu fundamento o pressuposto de que todas as pessoas se desenvolvem através de uma mesma sequência de estádios, independentemente das suas dificuldades (Sprinthall & Sprinthall, 1993 como citado em Silva, 2009). Ou seja, parte do princípio de que os efeitos advindos da deficiência deverão poder modificar-se, seguindo-se um padrão de desenvolvimento o mais aproximado do normal possível. Relaciona-se assim a integração com o conceito de normalização.

O princípio de normalização, definido, nos finais da década de cinquenta do século XX, por Bank-Mikkelsen, diretor dos Serviços para Deficientes Mentais da Dinamarca e, posteriormente, incluído na legislação daquele país, defende a possibilidade de que o indivíduo com deficiência mental desenvolva um tipo de vida tão normal quanto possível (Silva, 2009).

Este conceito estendeu-se a outros países da Europa e à América do Norte nos anos setenta do século XX. Normalizar, consistia assim em reconhecer às pessoas com deficiência os mesmos direitos dos outros cidadãos, em aceitá-los de acordo com a sua especificidade própria, proporcionando-lhes serviços da comunidade que contribuíssem para desenvolver as suas possibilidades, de modo a que os seus comportamentos se aproximassem dos modelos considerados normais (Silva, 2009).

A integração escolar decorreu da aplicação do princípio de normalização, pelo que a educação dos alunos com deficiência deveria ser feita em instituições de educação e de ensino regular.

Foi na Europa, nos países nórdicos, que começou a apostar-se na escolarização de crianças com deficiência sensorial no sistema de ensino regular (Sanches & Teodoro, 2006).

A integração escolar começou a ser uma prática corrente nos países da Europa do Norte nos anos 50 e 60 e nos Estados Unidos da América, a partir de 1975, após a aprovação pelo Congresso da Public Law 94-142 (“The Education for All Handicapped Children Act”).

Ao declarar o ano de 1981 como o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, a ONU e o documento “Charter for the 80's”, proclamado pela *Rehabilitation International* e recomendado pela Assembleia Geral das Nações Unidas, contribuíram para o

aprofundamento das concepções e das práticas relativamente à inclusão social. Este documento definiu, como metas a atingir, a participação total e a igualdade para as pessoas com deficiência de todo o mundo, ou seja, o direito de partilhar a vida social normal da sua comunidade, com tudo o que lhe está subjacente (Rehabilitation International, 1981).

A ONU, com base neste documento, desenvolveu por sua vez o “World Programme of Action concerning Disabled Persons”, defendendo o princípio da igualdade de direitos entre pessoas com e sem deficiência (ONU, 1982).

A aceitação e a valorização da diversidade são, assim, valores que viriam a nortear a inclusão social, entendida como o processo pelo qual a sociedade se adapta de forma a poder incluir, em todos os seus sistemas, pessoas com necessidades especiais.

A nível educativo, os antecedentes da inclusão remontam a 1986, quando Madeleine Will, na altura Secretária de Estado para a Educação Especial do Departamento de Educação dos Estados Unidos da América (EUA), preocupada com o elevado número de alunos matriculados nas escolas públicas que apresentavam NEE e com dificuldades de aprendizagem e/ou de comportamento, fez um discurso apelando à implementação de novas estratégias relativamente a estes alunos. Estas estratégias passavam, entre outras medidas, pela cooperação entre os professores do ensino regular e os do ensino especial, que permitisse uma avaliação das dificuldades de cada aluno e o recurso a medidas educativas que se julgassem mais adequadas para cada situação. Nasceu assim o movimento REI (*Regular Education Initiative*), segundo o qual a classe do ensino regular deveria adaptar-se de forma a que os alunos da educação especial fossem atendidos nas salas do ensino regular, sempre que possível, com a colaboração da educação especial e de outros serviços especializados (Correia, 1997).

O movimento a favor da inclusão foi impulsionado pela Declaração de Salamanca, a qual defendeu que a escola regular deve ajustar-se a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras (UNESCO, 1994).

Verifica-se desta forma que, à semelhança do contexto social, a educação passa por uma evolução quanto à abordagem perante os alunos com deficiência. Acompanha fases semelhantes, desde a segregação, à integração e à inclusão.

De facto, não é possível conceber a escola inclusiva num “mar social de exclusão” (Rodrigues, 2003), daí a grande importância de que o paradigma a nível social e escolar estejam em consonância.

## 2. Os Passos até à Educação Inclusiva

*“A escolarização fora do sistema regular de ensino para todos os que se encontravam em situação de deficiência começa a ser posta em causa, a partir de 1959, na Dinamarca...”* (Sanches & Teodoro, 2006, p.65).

A generalização desta ideia no meio educativo desencadeou o movimento de integração escolar e a desinstitucionalização das pessoas com deficiência (Sanches & Teodoro, 2006).

Os países nórdicos foram os que mais se distinguiram ao nível das práticas de integração de alunos com NEE. Também Itália acabou por extinguir, nos anos 70, as Escolas de Educação Especial, encaminhando todos os alunos para as escolas de ensino regular (Sanches & Teodoro, 2006).

Portugal aderiu parcialmente a esta tendência, uma vez que as Escolas de Educação Especial continuaram a funcionar, lado a lado, com a integração de alguns alunos nas escolas de ensino regular (Sanches & Teodoro, 2006).

A preocupação com a integração das crianças/jovens com NEE na escola regular obteve um expoente máximo com a publicação da Public Law 94-142 em 1975 nos Estados Unidos da América (Correia, 1997).

Esta lei pretendia garantir que os serviços de educação especial eram colocados à disposição de todas as crianças com NEE, que a educação deveria ser pública e gratuita para todas as crianças com NEE, que a criança deveria ser colocada num meio o menos restritivo possível e que deveriam ser elaborados programas educativos individuais revistos anualmente em prol de serem adequados às necessidades dos alunos (Correia, 1997).

Em Portugal estes tipos de políticas começaram a surgir somente mais tarde.

Entretanto, a nível mundial *“a experiência adquirida com a integração escolar e toda a reflexão que a mesma gerou sobre a escola que exclui uma parte considerável dos seus alunos, não somente os que se encontram em situação de deficiência, ajudou a desencadear o movimento da inclusão que pretende promover o sucesso pessoal e académico de todos os alunos, numa escola inclusiva.”* (Sanches & Teodoro, 2006, p.69).

A inclusão é um conceito multifacetado (Rodrigues, 2003). Resulta de um processo *“social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma*



*forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte e, de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros”* (Freire, 2008, p. 5).

Enfatizando a vertente educacional da inclusão, que se tornará a mais pertinente para o desenvolvimento deste trabalho, tomar-se-á a definição da UNESCO (2005, p.10), que a descreve como *“um processo de atender e de dar resposta à diversidade de necessidades de todos os alunos através de uma participação cada vez maior na aprendizagem, culturas e comunidades, e de reduzir a exclusão da educação e dentro da educação”*.

Para a operacionalização da escola inclusiva, é necessário existir uma série de modificações ao nível dos conteúdos, das estruturas, abordagens e estratégias e da gestão dos recursos, para além de uma mudança de mentalidades no que diz respeito ao sucesso da educação para todos (Freire, 2008).

É de grande importância a coordenação de esforços de todos os intervenientes no processo educativo dos alunos com NEE.

Para além da mudança nas práticas e na reorganização das escolas e das salas de aula, Rodrigues (2003) refere o papel da comunidade, que deverá também participar desta interação responsável, a fim de se constituir simultaneamente uma sociedade inclusiva.

Em Portugal, com a publicação do Decreto-Lei nº. 319/91, de 23 de agosto, deu-se início à responsabilização da escola do ensino regular pela educação de todos os alunos.

No entanto, autores como Bairrão (1998) e Rodrigues (2003) consideram que este conceito de integração ainda se constitui como restritivo para a pessoa com deficiência.

Em 1997, foi lançado o Despacho Conjunto 105/97, de 1 de julho, refletindo-se uma tentativa de iniciar o processo inclusivo.

Este documento pretendia assegurar os apoios indispensáveis ao desenvolvimento de uma escola de qualidade para todos (Bairrão, 1998).

Em 2006 foi publicado o Decreto-Lei nº. 20/2006, de 31 de janeiro, que reviu o regime jurídico do concurso para a seleção e recrutamento do pessoal docente. Este documento tinha *“em vista a obtenção de padrões mais elevados de racionalidade, maleabilidade e justiça na utilização destes recursos humanos”* (Decreto-Lei nº. 20/2006, p.747), denotando-se assim uma preocupação crescente com a disponibilização de recursos humanos para o desenvolvimento educativo.

Em 2007, o Ministério da Educação e a *European Agency for Development in Special Needs Education* organizaram o evento *“Young Voices, Meeting Diversity in Education”*, no qual participaram 78 jovens com Necessidades Educativas Especiais, representando 29 países.

Este evento culminou na aprovação, pelo Parlamento, da Declaração de Lisboa que “*veio colocar num novo patamar o objetivo da escola inclusiva*” (DGIDC, 2009, p.7).

A 7 de janeiro de 2008 foi publicado o Decreto-Lei nº. 3/2008, que revoga o Decreto-Lei nº.319/1991 no qual se definia o regime educativo especial para alunos com NEE.

Este Decreto-Lei definiu como objetivo a “*criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.*” (Decreto-Lei 3/2008, p. 155).

Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, de forma a promover competências universais. Subentende-se assim que todos os alunos têm necessidades educativas. Existem, no entanto, casos em que as necessidades exigem a ativação de apoios especializados.

Os apoios especializados visam responder às necessidades educativas dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação, dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial.

Os apoios especializados podem implicar a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio. Portanto, não se trata só de medidas para os alunos, mas também de medidas de mudança no contexto escolar (Decreto-Lei 3/2008).

Mais recentemente, a ratificação por Portugal da convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, “*confirma a determinação do Estado Português em manter a educação inclusiva no centro da Agenda Política*” (DGIDC, 2011, p.5).

São aguardadas, já há algum tempo, alterações ao Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro, fruto da análise sobre os problemas sentidos na concretização desta legislação.

Neste âmbito foram entregues ao Ministério da Educação propostas de reformulação do Decreto-Lei n.º 3/2008, uma vez que o mesmo apresenta, ainda hoje, aspetos negativos, e nos faz pensar se realmente o objetivo do diploma promove efetivas e significativas aprendizagens nas escolas regulares para todos os alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Destacam-se as propostas da Federação Nacional de Educação (2016), tais como:

- Uniformizar os critérios de elegibilidade de alunos, tendo em conta o seu perfil de funcionalidade;
- Conjugar a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) com outros instrumentos de avaliação que permitam a elegibilidade das crianças e jovens de forma mais eficaz;
- Especificar a operacionalização das adequações curriculares individuais;
- Definir o acompanhamento e intervenientes no processo de transição dos alunos com Plano Individual de Transição (PIT) de forma a garantir a continuidade do seu percurso formativo depois de concluída a escolaridade obrigatória;
- Promover uma maior cooperação entre as escolas, e empresas de forma a favorecer a inclusão do aluno com limitações, no âmbito do PIT, em estágios e, posteriormente, a inserção no mercado de trabalho; garantir a certificação escolar dos alunos, de modo a permitir uma melhor inserção na vida pós-escolar e no mercado de trabalho;
- Definir o papel do professor de educação especial e as suas funções na escola, tendo em conta que é especializado e deve ser formador, mediador e consultor para os professores das diferentes áreas disciplinares, para funcionários e para os pais;
- Instituir a realização de reuniões de Conselhos de Turma, dos professores que trabalham diretamente com os alunos que têm um percurso escolar específico e que não frequentam com a turma a maioria das disciplinas;
- Estabelecer currículos diferenciados para alunos com défice cognitivo grave;
- Promover condições para percursos curriculares diferenciados, por ciclos de ensino, para alunos com défice cognitivo grave ou permitir a matrícula nas disciplinas de carácter prático dos cursos profissionais.

### **3. Das Escolas de Educação Especial aos Centros de Recursos para a Inclusão**

#### **3.1. Evolução do paradigma e reestruturação das instituições**

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) é o documento orientador das políticas e práticas inclusivas que em primeiro lugar fala sobre a reconversão das EEE em Centros de Recursos, destacando os benefícios que esta poderá trazer.

De acordo com a Portaria 98/2011, a Declaração de Salamanca “*apela especificamente às organizações não governamentais que fortaleçam a sua colaboração com as entidades oficiais e que intensifiquem o seu crescente envolvimento no planeamento, implementação e avaliação das respostas inclusivas às necessidades educativas especiais.*” (Portaria 98/2011, 2011, p. 1343).

Foi uma tendência geral na Europa a reorientação das Escolas de Educação Especial para centros de recursos (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003). Esta tendência foi também acompanhada por Portugal, pelo que as referidas escolas especiais estão em Portugal, a acompanhar o movimento de muitos países europeus, definindo-se cada vez mais como CRI (Portaria 98/2011, 2011).

De acordo com a UNESCO (1994), os benefícios da referida reconversão vão de encontro com o apoio direto prestado aos alunos com NEE, facilitar o acesso a equipamentos e materiais específicos e continuar a prestar educação mais adequada a um número reduzido de crianças, que não podem ser atendidas de forma eficaz nas escolas regulares.

A reconversão dos serviços de Ensino Especial em CRI levou a grandes alterações internas ao nível das instituições. Provocou um enorme impacto na educação dos alunos com NEE, implicando a transformação de instituições especializadas em determinados tipos de deficiência em estruturas de apoio. A principal função destas instituições passou a ser apoiar as escolas regulares, embora, num grande número de casos, as Escolas de Educação Especial prestem também apoio pontual a alunos (DGDIC, 2007).

De uma forma geral, as funções atribuídas aos CRI prendem-se com os seguintes aspetos (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003):

- Assegurar a formação dos professores e de outros profissionais;
- Elaborar e disseminar materiais de ensino;
- Apoiar as escolas regulares e os pais;
- Prestar apoio individual aos alunos com carácter temporário ou em part-time;

- Apoiar a transição dos alunos para o mercado de trabalho.

Por sua vez, Warwick (2001) aponta como funções mais importantes dos CRI aspetos concretos, nomeadamente que os serviços de apoio necessitam de incluir serviços de especialistas, e que os especialistas necessitam de ter flexibilidade de colocação de forma a apoiar as escolas regulares e prevenir a segregação. Defende também que os modelos de apoio mais eficazes acontecem quando os diferentes serviços trabalham de forma colaborativa, como uma equipa de apoio, e não com profissionais separados e isolados a apoiar a escola.

Em Portugal, nos anos 60, a oferta na área da educação das crianças com deficiências, era muito escassa. Foi, face à insuficiência de resposta das instituições oficiais, que nesta década se assistiu a um movimento de pais, o qual está na base da criação de várias instituições particulares sem fins lucrativos (DGDIC, 2006).

No decorrer da década de 70 e 80, observou-se a multiplicação do número de estabelecimentos de educação especial (DGDIC, 2006).

Só depois destas décadas se verificou, a par com as práticas, ideais e evoluções a nível europeu, uma reorganização da educação de crianças e jovens com NEE.

Como se afirma na Declaração de Salamanca, “*O investimento nas escolas especiais já existentes deve ser gerido tendo em vista a sua nova e ampliada função, que consiste em apoiar as escolas regulares a responder às necessidades individuais dos seus alunos*” (UNESCO, 1994, p.12). Este aspeto é reforçado em Portugal pelo Conselho Nacional de Educação, quando nas suas recomendações, após o estudo sobre os alunos com NEE, refere que é necessário definir medidas políticas e financeiras que promovam e incentivem a reconversão das escolas especiais em centros de recursos de apoio às escolas regulares (Bairrão, 1998).

No ano de 1997, deram-se alterações na legislação portuguesa. No âmbito de aplicação da Portaria n.º 1102/97, prevê-se que as Escolas de Educação Especial, prestem um ou mais dos seguintes serviços:

- a) Escolarização de alunos com NEE associadas a condições individuais de deficiência que requeiram, de acordo com a avaliação psicopedagógica, adaptações significativas e em grau extremo em área do currículo comum e que se considere que seria mínimo o nível de adaptação e de integração social numa escola regular;

- b) Atividades de apoio às escolas de ensino regular, em parceria com as equipas de coordenação dos apoios educativos;
- c) Atividades de intervenção precoce dirigidas a crianças com deficiência ou em situação de alto risco, em parceria com as equipas de coordenação dos apoios educativos.

No que diz respeito à alínea b), considera-se que as atividades de apoio às escolas regulares têm como objetivos *“rentabilizar e potencializar a experiência acumulada pelos profissionais e os materiais existentes, permitindo que esses recursos sejam conhecidos e utilizados pelos alunos com NEE que frequentam as escolas de ensino regular”*; que as estruturas de ensino especial se venham a constituir como *“um centro de recursos aberto aos profissionais que trabalham na área das NEE”*; que seja possível desenvolver *“experiências de educação combinada com as escolas de ensino regular sempre que as mesmas se considerem adequadas para satisfazer as necessidades educativas dos alunos que as frequentam”*; e finalmente, que se realizem *“programas de transição para a vida adulta destinados a facilitar o desenvolvimento da autonomia pessoal e a integração social dos alunos com necessidades educativas especiais, os quais poderão ter uma componente de formação profissional”* (Portaria nº 1102/97, p.6040).

Em 2006, a Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, publica um Documento Estratégico denominado Reorientação das Escolas Especiais em Centros de Recursos, onde contextualiza a atual política educativa e o novo papel das instituições de Educação Especial no contexto da mesma, sendo previsto que esta reorientação se realize de modo progressivo no horizonte temporal do QREN, entre 2007 e 2013 (DGIDC, 2006). Deste modo, *“(...) cada escola especial responderá, através da formalização de protocolo, a um ou mais agrupamentos de escolas conforme a dimensão geográfica, as características do tecido social ou o número de alunos passando a constituir um recurso especializado desse mesmo agrupamento para a educação de alunos com necessidades educativas especiais de carácter prolongado decorrentes de problemáticas de grande complexidade.”* (DGDIC, 2006, p. 10).

Os serviços prestados pelas Escolas de Educação Especial estariam relacionados com a disponibilização de técnicos de formação diferenciada, de equipamentos e materiais específicos, de transportes e instalações (DGIDC, 2006), e tem como objetivos os seguintes (DGDIC, 2007):

- Apoiar a elaboração, implementação e monitorização dos programas educativos individuais;
- Criar e disseminar materiais de trabalho de apoio às práticas docentes, nos domínios da avaliação e intervenção;
- Consciencializar a comunidade educativa para a inclusão;
- Promover e monitorizar processos de transição da escola para a vida pós-escolar;
- Mobilizar as entidades empregadoras e apoiar a integração profissional;
- Promover níveis de qualificação escolar e profissional, apoiando as escolas e os alunos;
- Promover a formação contínua dos docentes;
- Promover a participação e a vida autónoma;
- Conceber e implementar atividades de formação ao longo da vida;
- Apoiar o processo de avaliação das situações de capacidade por referência à CIF;
- Promover acessibilidades.

Em Portugal, as Escolas de Educação Especial que funcionavam em diversas Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) têm vindo a admitir cada vez menos alunos, passando cada vez mais a privilegiar o apoio dos alunos com NEE nas escolas de ensino regular nas quais estão integrados (DGDIC, 2007).

Compreende-se deste modo que os CRI são um pilar essencial para a implementação do modelo de educação inclusiva dos alunos com NEE (DGE, 2015e).

Além disso, na parceria com os CRI, as escolas de ensino regular sentir-se-ão mais apoiadas na sua missão de responder às necessidades dos alunos com problemas de grande complexidade e que exigem recursos altamente especializados. Neste sentido, o CRI constitui uma mais-valia dado que (DGDIC, 2007):

- Permite a manutenção da rede social de apoio às crianças/jovens no seu contexto;
- Situa-se no contexto de residência das crianças/jovens, implicando menos custos económicos e pessoais;
- Centraliza as várias dimensões de intervenção a partir de uma única avaliação de necessidades;
- Integra os diversos serviços;
- Integra a família no processo;
- Responde às necessidades das famílias;

- Possibilita o desenvolvimento de grupos de ajuda constituídos por famílias com experiências semelhantes;
- Possibilita às escolas contarem com recursos humanos altamente especializados e não disponíveis nos quadros dos agrupamentos;
- Possibilita o desenvolvimento de ações conjuntas com os agrupamentos de escolas na sensibilização às necessidades educativas especiais e à deficiência;
- Promove a noção de responsabilidade social;
- Desenvolve atividades de consciencialização na comunidade;
- Potencia e maximiza os recursos;
- Potencia a inclusão social e profissional das pessoas com deficiência e incapacidade.

Após assinados protocolos com as federações e confederações das instituições da rede solidária as quais permitiram o estabelecimento de projetos baseados na contextualização de serviços a prestar na escola ou nas instalações e equipamentos das instituições, e na sequência de um processo de acreditação, foi constituída uma rede nacional de setenta e quatro CRI que iniciou a sua atividade no início do ano letivo de 2009/2010 (DGDIC, 2009).

### **3.2. O funcionamento dos CRI em Portugal**

No sentido de apoiar a implementação do modelo de educação inclusiva decorreu a criação de uma rede nacional de CRI. Constituída em 2008, através de processo de acreditação realizado pelo Ministério da Educação, esta rede resultou da reorientação das escolas de ensino especial para centros de recursos que funcionam como parceiros das escolas de ensino regular no apoio à inclusão de alunos com NEE (DGE, 2014).

Deste modo, desde 2008 que Portugal dispõe de uma rede nacional de CRI, devidamente acreditados para o efeito, que têm como desígnio apoiar as escolas no processo de inclusão das crianças e jovens com NEE, promovendo o máximo potencial de cada indivíduo (DGE, 2014).

Em 2013 teve lugar novo processo de re-acreditação dos CRI já existentes e acreditação de novos CRI, o que resultou num alargamento de rede, passando esta a contar com 90 CRI (DGE, 2014).



O Gráfico 1, representa os dados evolutivos do número de CRI o ano letivo 2010/2013 e 2014/2015.

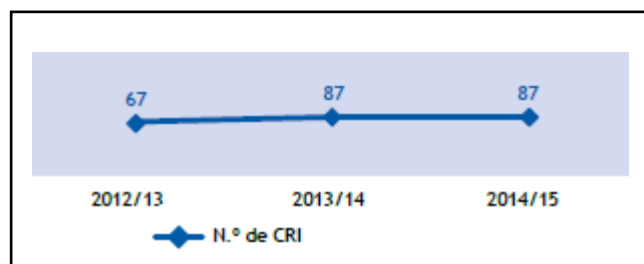


Gráfico 1 – Número de CRI a operar em AE: dados evolutivos (DGE, 2015e).

Em 2010, Simeonsson, Ferreira, Maia, Pinheiro, Tavares e Alves, realizaram um Projeto de Avaliação da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008. Este teve como objetivo incidir sobre quatro grandes questões: a utilização da CIF como referencial na descrição da funcionalidade dos alunos elegíveis e não elegíveis, os procedimentos de referenciação, de avaliação especializada e de elaboração do relatório técnico-pedagógico; as medidas educativas selecionadas para os alunos elegíveis e não elegíveis; os recursos e apoios disponibilizados pela escola.

De acordo com este estudo, os profissionais consideraram que, após a implementação do DL n.º 3/2008, havia um ensino de maior qualidade; que os alunos com NEE estavam mais tempo na sala de aula e que, nesse tempo, estavam mais envolvidos nas tarefas, pelo que a escola estava realmente mais inclusiva (Simeonsson et al., 2010).

Verificou-se ainda que a implementação do DL n.º 3/2008 trouxe às escolas um conjunto de novos recursos, aos quais anteriormente os alunos com NEE não tinham acesso. No entanto, foi vastamente referida a dificuldade na organização e gestão de horários dos técnicos (Simeonsson et al., 2010).

Já em 2010 houve a preocupação de perceber quais os agentes envolvidos nas várias fases de avaliação e referenciação de alunos com NEE.

Verificou-se que, no que respeita à referenciação, o número médio de intervenientes é de 1,2. A referenciação era levada a cabo por um elemento em 83,3% dos casos e em 16,7% dos casos estavam envolvidos 2 elementos. Os docentes eram, à data do estudo, os elementos mais frequentemente envolvidos nesta fase, surgindo em 85,4% dos casos (Simeonsson et al., 2010).

No processo de tomada de decisão sobre a necessidade de se proceder a uma avaliação especializada, consta a informação da existência de 2 ou 3 elementos envolvidos. Contudo, em 19% dos casos o processo era levado a cabo por um único elemento (Simeonsson et al., 2010).

Os dados demonstraram que o docente de educação especial, o docente titular/ diretor de turma e o psicólogo eram os elementos mais frequentemente implicados no processo de avaliação dos alunos com NEE, registando-se numa percentagem de 95,7%, 87,1% e de 67,7%, respetivamente (Simeonsson et al., 2010).

Um dado claramente importante a considerar do estudo elaborado, prende-se com o facto de os elementos envolvidos na elaboração do RTP, são, em geral, os mesmos que depois elaboram o Programa Educativo Individual (PEI). Os psicólogos constam na elaboração dos PEI, mas somente em 26,6% dos casos, enquanto que os terapeutas (ocupacionais, da fala e fisioterapeutas) aparecem como intervenientes em apenas 15,3% dos casos (Simeonsson et al., 2010).

Desta forma, Simeonsson et al. (2010) concluíram que os Agrupamentos de Escolas avaliavam a relação com as instituições e serviços como “pouco presentes e difíceis de implementar”, revelando a necessidade de mecanismos que facilitassem a cooperação com entidades formadoras; o estabelecimento de protocolos com instituições e a colaboração com os serviços de saúde.

Verificou-se assim, com este estudo, como era importante reforçar o desenvolvimento de relações de parceria e de cooperação com serviços da comunidade (Simeonsson et al., 2010).

Após a investigação realizada em 2010, e transcorrido um significativo período de implementação do modelo de educação inclusiva, no qual os CRI desempenham um papel essencial, importou ao Ministério da Educação perceber como estava a decorrer a implementação do modelo, pelo que se procedeu a uma avaliação da ação dos CRI (DGE, 2014).

O estudo denominado “Avaliação das políticas públicas - inclusão de alunos com necessidades educativas especiais: o caso dos Centros de Recursos para a Inclusão”, foi realizado durante o ano de 2014, pelo Centro de Reabilitação Profissional de Gaia (DGE, 2015f).

Este estudo teve como principal objetivo efetuar uma avaliação que permitisse conhecer o impacto da prestação de serviços dos CRI no apoio à inclusão dos alunos com NEE; identificar os fatores facilitadores/barreiras ao funcionamento dos CRI e avaliar a

adequação dos recursos físicos, humanos e financeiros que lhes estão afetos (DGE, 2015f).

Deste estudo surgiram dados importantes sobre o funcionamento dos CRI, tanto na ótica dos elementos destas equipas, como dos Agrupamentos de Escolas, pelo que se considera relevante realçar algumas das conclusões do mesmo.

Tendo em consideração que o CRI existe num paradigma de educação inclusiva, importa compreender se a ação deste serviço efetivamente contribuiu para a inclusão de alunos com NEE.

No estudo realizado, verificou-se a existência de facilitadores na promoção de práticas inclusivas, tais como a atitude dos vários intervenientes no processo educativo; a inclusão dos alunos com NEE nas turmas e o envolvimento da comunidade. No entanto, identificaram-se também obstáculos na implementação de práticas inclusivas, tais como a falta de recursos materiais e humanos; a falta de formação dos docentes na temática das NEE e a falta de sensibilização da sociedade (DGE, 2015f).

Pesando os facilitadores e as barreiras verificadas perante a implementação de práticas inclusivas, o estudo revela que o modelo de inclusão de alunos com NEE nas escolas de ensino regular com apoios especializados prestados pelos CRI é considerado como adequado pela quase totalidade dos participantes (DGE, 2015f).

Descrevem-se em seguida alguns dos aspetos constantes no estudo e que, têm implicações na operacionalização de um sistema plenamente inclusivo dos alunos com NEE nas escolas regulares.

Em termos de contratualização e financiamento dos serviços prestados pelos CRI, considera-se que:

- Os tempos de aprovação dos Planos de Ação;
- A tipologia de serviços considerada nos Planos de Ação (com maior intensidade das terapias);
- A dificuldade em enquadrar na execução do Planos de Ação alunos que tenham sido considerados como alunos com NEE nesse ano letivo;
- O significativo desfasamento entre as necessidades identificadas pelas parcerias CRI/ AE e os montantes financeiros aprovados (associado a uma generalizada e crítica perceção de desconhecimento dos critérios adotados para esse efeito),

têm colocado obstáculos significativos à efetiva implementação do modelo inclusivo (DGE, 2015f).

Também se apresentam como limitações o rácio de alunos/técnico CRI, a dispersão geográfica das escolas apoiadas pelo mesmo técnico e a conciliação dos horários dos vários profissionais (DGE, 2015f).

Dentro do mesmo âmbito, refere-se ainda o início tardio da prestação dos apoios por parte do CRI. Este início tardio implica que a intervenção dos CRI no 1.º período letivo se foque quase exclusivamente na avaliação e planificação das intervenções (DGE, 2025f). Dada a não disponibilização de tempo indireto de trabalho para os técnicos do CRI, verifica-se um maior investimento nos apoios diretos, o que implica que a articulação entre profissionais dos AE e dos CRI seja reduzida. Destaca-se que ao haver articulação entre os técnicos do CRI e os AE, esta é essencialmente assegurada em momentos informais (DGE, 2015f).

É ainda referida a desadequação dos recursos disponibilizados face às necessidades de apoio dos alunos com NEE, refletida na baixa abrangência, baixa duração, baixa frequência e continuidade não assegurada da prestação dos apoios (DGE, 2015f).

Verifica-se que as salas de apoio foram o contexto mais frequentemente utilizado pelos técnicos do CRI (DGE, 2015f). Desta forma, conseguimos compreender que o aluno com NEE é, na maior parte das vezes, retirado do seu contexto natural e de grupo, para beneficiar dos apoios especializados a que tem direito.

Constata-se assim um número variado de fatores que parecem não estar a facilitar que o CRI ajude na promoção de um modelo de educação inclusiva.

No entanto, existem fatores benéficos na parceria entre os AE e os CRI. O trabalho em equipa é valorizado tanto pelos AE como pelos CRI, sendo que o bom relacionamento entre profissionais, a experiência das equipas e a utilização das tecnologias de informação e comunicação foram identificados como facilitadores da colaboração (DGE, 2015f).

A competência das equipas técnicas dos CRI é avaliada como muito elevada, considerando-se como o principal fator de sucesso na implementação do modelo de prestação de apoios especializados pelos CRI. Os perfis profissionais mais frequentes nas equipas técnicas são Psicólogos, Terapeutas Ocupacionais (TO) e Terapeutas da Fala (TF), o que é coerente com a tipologia dos apoios reconhecidos como mais disponibilizados aos alunos (DGE, 2015f).

De acordo com as perceções dos entrevistados no estudo, os CRI foram um pilar essencial para a implementação do modelo de educação inclusiva (DGE, 2015f).

Existem, contudo, aspetos a ser melhorados para que o funcionamento da parceria CRI/Agrupamentos de Escolas possa fomentar eficazmente a inclusão dos alunos com NEE.

Destacam-se a formação contínua dos docentes, a promoção de ações de apoio à família e o apoio à integração profissional (DGE, 2015f).

### **3.3.Cooperação CRI/AE: Gestão dos processos e responsabilidades**

Como se verificou no ponto anterior, o trabalho em equipa entre os CRI e os AE é valorizado por todos.

No decorrer do processo educativo das crianças com NEE, existem várias etapas a percorrer, devendo haver interação entre as equipas.

O modo como se processa o funcionamento e a gestão dos apoios técnicos através do CRI aos alunos com NEE a frequentar escolas de ensino regular dá-se de forma específica (DGE, 2015e).

Em primeiro lugar as escolas têm um papel fundamental, o qual se prende com a referenciação. Depois deste processo, passa-se à avaliação por parte da equipa (DGE, 2015e).

É com base nas referenciações e avaliações que se determina a existência ou não de NEE e a necessidade ou não de apoio especializado.

Decorrente da avaliação verifica-se a presença ou não de NEE, sendo depois constituído o Programa Educativo Individual do aluno com NEE.

Após estas fases, os alunos com NEE e com necessidade de acompanhamento especializado deverão ser incluídos nos Planos de Ação (DGE, 2015e).

O PA define e fundamenta os apoios especializados a prestar pelos CRI, sempre que estes apoios não possam ser prestados através dos recursos existentes nos AE.

É o PA que irá definir os apoios especializados necessários para cada aluno de acordo com o seu PEI, identificando-se os recursos necessários e o orçamento planeado para que se possam cumprir os objetivos.

Tendo em consideração que todo este processo implica o trabalho conjunto de duas ou mais entidades e que é necessária colaboração entre elas, passa-se à análise de cada uma das fases deste processo, tendo em consideração a responsabilidade que cada parte deve tomar no mesmo.

## Referenciação

A referenciação visa identificar de forma precoce e sempre que oportuno, os alunos que apresentam dificuldades significativas na realização de atividades nos seus contextos de vida, que afetam direta ou indiretamente o seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento (DGE, 2015e).

Neste processo devem participar os encarregados de educação, docente titular de turma, diretor do AE, docente de educação especial, técnicos de saúde, técnicos de ação social, técnicos do CRI, psicólogo do AE e outras pessoas relacionadas com o aluno (DGE, 2015e).

Na tabela seguinte pode observar-se qual o papel de cada entidade (Agrupamento de Escolas e Centros de Recursos para a Inclusão) perante o processo de referenciação (DGE, 2015e).

Referenciação	
AE	CRI
Tomar a iniciativa na referenciação dos alunos com eventuais NEE;	Referenciar eventuais situações de NEE;
Receber, validar conformidade os pressupostos e apoiar quando necessário.	Apoiar eventuais dificuldades de pessoas que procurem ajuda para efetuar a referenciação.

Tabela 1: Tabela explicativa das responsabilidades e intervenções dos AE e CRI no processo de referenciação de alunos com NEE (DGE, 2015e)

## Avaliação

No processo de avaliação pretende-se caracterizar a funcionalidade do aluno e verificar se se está perante uma situação de um aluno com NEE.

Neste processo é ainda possível identificar as potencialidades de desenvolvimento e as necessidades de apoio, bem como identificar as expectativas, tanto do aluno como do encarregado de educação, relativamente à participação do aluno no contexto escolar e nos restantes contextos de vida (DGE, 2015e).

À semelhança da referenciação, no processo de avaliação devem participar os encarregados de educação, docente titular de turma, diretor do AE, docente de educação especial, técnicos de saúde, técnicos de ação social, técnicos do CRI, psicólogo do AE e outras pessoas relacionadas com o aluno (DGE, 2015e).

Para a avaliação de domínios técnicos específicos em que o aluno não seja acompanhado, o CRI pode ser um parceiro privilegiado, pelo que o envolvimento de técnicos do CRI nesta fase de avaliação, poderá ser relevante para a elaboração e implementação do PEI. A dinâmica de avaliação deve assim decorrer num contexto de equipa pluridisciplinar, avaliando-se de forma completa todas as áreas do desenvolvimento (DGE, 2015e).

De considerar que para a mobilização dos profissionais dos Agrupamentos de Escolas e dos CRI na avaliação, deverá ser considerada a possibilidade dos mesmos darem continuidade ao apoio prestado ao aluno, caso seja necessária a intervenção. A relação de trabalho estabelecida entre o aluno e os profissionais nesta fase de avaliação será uma mais-valia para uma eventual intervenção futura (DGE, 2015e).

Na tabela seguinte pode observar-se qual o papel de cada entidade (AE e CRI) perante o processo de avaliação (DGE, 2015e).

<b>Avaliação</b>	
<b>AE</b>	<b>CRI</b>
Analisar a informação constante do formulário de referenciação e anexos;	Participar nas dinâmicas de avaliação das potencialidades, expectativas e necessidades;
Assegurar a autorização da família para iniciar processo de avaliação;	Efetuar avaliações especializadas;
Envolver ativamente os vários intervenientes nas dinâmicas de avaliação;	Participar na tomada de decisão sobre se se está perante situação de NEE;
Identificar eventuais necessidades de informação adicional;	Apoiar na identificação de recomendações para a elaboração do PEI;
Mobilizar o apoio do CRI para a realização das avaliações especializadas;	Contribuir para a elaboração do Relatório Técnico-Pedagógico.
Determinar se se está perante situação de NEE;	
Identificar recomendações para a elaboração do PEI;	
Elaborar o Relatório Técnico-Pedagógico.	

Tabela 2: Tabela explicativa das responsabilidades e intervenções dos AE e CRI no processo de avaliação de alunos com NEE (DGE, 2015e).

Como se pode verificar, tanto no processo de referênciação como avaliação, quer os CRI quer os AE têm papéis e responsabilidades específicas, o que exige que o trabalho cooperativo e em parceria se dê de forma efetiva.

É com base nas referenciações e avaliações que se determina a existência ou não de NEE e a necessidade ou não de apoio especializado (DGE, 2015e).

É ainda, a partir destas informações, que os AE e os CRI elaboram o Plano de Ação. Este reflete de que forma se identificam prioridades e organizam as respostas adequadas (DGDIC, 2007). Este documento vai permitir que os recursos técnicos especializados de que os alunos necessitam, integrem o CRI de forma a responder a todas as necessidades. Ainda decorrente do processo de avaliação, e após a verificação da existência ou não de NEE, procede-se à elaboração do PEI, que visa a estabilização da informação previamente recolhida e analisada. Neste documento definem-se objetivos comuns de trabalho, responsabilidades, e a concertação das intervenções posteriores (DGE, 2015e).

Na tabela seguinte pode observar-se qual o papel de cada entidade (AE e CRI) perante o processo de elaboração do PEI (DGE, 2015e).

Elaboração do PEI	
AE	CRI
Coordenar a elaboração do PEI, realizada de forma colaborativa, envolvendo ativamente o aluno, o encarregado de educação e os outros intervenientes;	Disponibilizar apoios para que o aluno, o encarregado de educação e outras pessoas significativas participem de forma ativa na elaboração do PEI;
Formular os objetivos específicos em conformidade com as potencialidades, expetativas e necessidades previamente identificadas;	Apoiar na formulação dos objetivos específicos visando a maximização da participação do aluno nos seus contextos de vida;
Estabelecer com o aluno e o encarregado de educação as medidas educativas e apoios especializados a ativar;	Contribuir para a tomada de decisão acerca das medidas educativas e apoios especializados a ativar;
Assegurar a adequação do PEI às potencialidades, expetativas e necessidades do aluno;	Responsabilizar-se pelo cumprimento dos objetivos que lhe ficaram atribuídos no PEI.
Assumir a responsabilidade pela implementação do PEI;	
Assegurar que o PEI otimiza a participação do aluno na turma e na escola.	

Tabela 3: Tabela explicativa das responsabilidades e intervenções dos AE e CRI no processo de elaboração do PEI (DGE, 2015e)



Após a elaboração do PEI, é necessário fazer-se a implementação e monitorização deste programa, de forma a prestar os apoios devidos ao aluno, desenvolver ao máximo as suas competências e avaliar em que medida foram atingidos os resultados esperados.

Na tabela seguinte pode observar-se qual o papel de cada entidade (AE e CRI) perante o processo de implementação e monitorização do PEI (DGE, 2015e).

<b>Implementação e Monitorização do PEI</b>	
<b>AE</b>	<b>CRI</b>
Coordenar a organização da implementação do PEI;	Colaborar na organização da implementação do PEI, definindo objetivos específicos e estratégias;
Manter comunicação estreita com o CRI;	Colaborar na identificação de modalidades, frequências e contextos de apoio;
Articular com os encarregados de educação, de modo a promover a partilha de informação sobre estratégias e resultados;	Identificar um técnico por cada aluno apoiado que atue como elemento de articulação entre os docentes do aluno e os técnicos do CRI que o apoiam;
Sempre que possível, auscultar o aluno sobre a sua perceção acerca do processo e resultados a alcançar;	Identificar um técnico que articula diretamente com o AE, para questões de carácter organizacional;
Estabelecer parcerias com recursos da comunidade que possam ser mobilizados no âmbito da implementação do PEI;	Manter comunicação estreita com o AE, designadamente com o coordenador do PEI e com os docentes do aluno;
Manter registo dos apoios prestados pelo CRI;	Contribuir para a identificação de recursos da comunidade que possam ser mobilizados no âmbito da implementação do PEI;
Rever os objetivos, intervenções, frequência, modalidade e contextos de apoio, sempre que necessário;	Implementar os apoios definidos no PEI;
Organizar e coordenar as dinâmicas de monitorização do PEI e a sua eventual revisão.	Assegurar o registo dos apoios prestados;
	Apoiar os encarregados de educação e outras pessoas relacionadas com o aluno;
	Participar nas dinâmicas de monitorização e de revisão do PEI.

Tabela 4: Tabela explicativa das responsabilidades e intervenções dos AE e CRI no processo de implementação e monitorização do PEI (DGE, 2015e)

Após a implementação do PEI durante o ano letivo, os AE e os CRI devem avaliar os resultados finais, de modo a avaliar o PEI e a rever este documento em função dos resultados atingidos, potencialidades, expectativas e necessidades.

Na tabela seguinte pode observar-se qual o papel de cada entidade (AE e CRI) perante o processo de avaliação final dos resultados (DGE, 2015e).

<b>Avaliação dos resultados</b>	
<b>AE</b>	<b>CRI</b>
Coordenar a avaliação dos resultados;	Disponibilizar apoio para que o aluno, o encarregado de educação e outras pessoas significativas participem de forma ativa na avaliação de resultados, na identificação de potencialidades, expectativas e necessidades emergentes e na revisão do PEI;
Promover a participação ativa dos vários intervenientes na avaliação;	Participar na avaliação dos objetivos do aluno e identificar o contributo dos apoios especializados para esses resultados;
Avaliar a concretização dos objetivos de aprendizagem do aluno;	Apoiar na identificação de potencialidades, expectativas e necessidades emergentes;
Avaliar o alcance dos objetivos relativos a outros domínios da funcionalidade;	Participar na identificação de medidas e apoios a recomendar para o ano letivo seguinte;
Analisar o impacto das medidas educativas e dos apoios especializados na concretização dos objetivos;	Participar na elaboração do Relatório Circunstanciado;
Identificar potencialidades, expectativas e necessidades emergentes;	Participar na revisão do PEI.
Identificar orientações sobre objetivos, medidas e apoios para o ano letivo seguinte;	
Coordenar a elaboração do Relatório Circunstanciado;	
Aprovar o Relatório Circunstanciado em sede de Conselho Pedagógico;	
Coordenar a revisão do PEI.	

Tabela 5: Tabela explicativa das responsabilidades e intervenções dos AE e CRI no processo de avaliação final dos resultados

Ao longo de todo o processo educativo dos alunos com NEE, a colaboração, parceria e interação entre os AE e os CRI é fundamental. Como se verificou, em todas as fases do processo, desde a referenciação à avaliação final, tanto o AE como o CRI, têm funções específicas que se complementam.

## **4. Trabalho em Equipa**

### **4.1. Modelos de Trabalho em Equipa**

As atuais práticas pedagógicas e as próprias características do ensino de alunos com NEE, defrontam-se com novos cenários de ensino-aprendizagem. Desta forma, tem-se tornado notória a necessidade de cooperação entre profissionais por forma a dar resposta às necessidades desses alunos.

Hall e Weaver (2001) definem que uma equipa se constitui como sendo uma resposta organizada, em que cada membro contribui com o seu conhecimento de forma a apoiar o todo.

Fazendo o paralelo da definição de equipa com o contexto educativo e das NEE, refere-se que este conceito se relaciona com um grupo de pessoas que trabalham em conjunto de forma a facilitar uma mudança positiva na vida da criança e respetiva família (Ogletree, Bull, Drew & Lunnen, 2001).

Ao longo do percurso académico das crianças e jovens com NEE, vários profissionais interagem no acompanhamento do aluno. Estes profissionais poderão ser da área da educação, mas também da saúde.

Peduzzi (2001) defende que o trabalho em equipa não pretende eliminar a especificidade de cada área técnica, mas sim aprimorar o conhecimento em prol de uma questão comum. Assim, os diferentes profissionais devem dominar o conhecimento da sua área de intervenção para que possam desenvolver um trabalho colaborativo com os restantes colegas (Hall & Weaver, 2001).

Ogletree et al. (2001) sublinham que os profissionais na área da educação enfrentam obstáculos no que se refere ao funcionamento com sucesso da equipa nomeadamente, diferenças de valores, linguagem profissional e problemas relacionados com a disponibilidade de horário.

Apesar das dificuldades evidenciadas, os autores salientam que o envolvimento dos profissionais ao encararem a criança como um todo, numa perspetiva biopsicossocial, desenvolvem um impulso significativo para a formação de equipas. Neste sentido, os profissionais precisam dos conhecimentos específicos de cada um para compreenderem melhor todos os aspetos das crianças.

Ogletree et al. (2001) apresentam três modelos atuais de colaboração entre profissionais, os modelos multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar, que serão descritos em seguida.

O modelo multidisciplinar refere-se à estrutura mais antiga de equipa. A equipa é constituída por profissionais de várias áreas, que trabalham de forma independente (Ogletree et al., 2001).

Desta forma, o modelo multidisciplinar reconhece a necessidade de múltiplos profissionais que avaliem e intervenham, de acordo com a situação e necessidades da criança. No entanto, o resultado é mais o somatório das atividades individuais dos diferentes técnicos, que tendem a trabalhar e a tomar decisões isoladamente (Franco, 2007).

Este modelo pode conduzir a intervenções eventualmente contraditórias ou concorrentes, sendo difícil a definição de prioridades a longo do processo. Assim como faz com que seja difícil chegar a entender a pessoa na sua globalidade e totalidade (Franco, 2007).

O modelo interdisciplinar é mais integrado que o anterior. Ogletree et al. (2001), referem que as equipas interdisciplinares permitem que cada membro trabalhe independentemente, embora de forma colaborativa.

Na dinâmica do modelo interdisciplinar a partilha de informação entre profissionais é mais frequente e é entendida como sendo fundamental (Franco, 2007).

No entanto, o fator decisivo nas tomadas de decisão continua a ser a perspetiva de cada especialista. Desta forma, a tomada de decisão tende a refletir as relações de poder entre os técnicos, mais do que as reais necessidades da criança ou da família (Franco, 2007).

Como vantagens deste modelo destacam-se a interdependência, a colaboração nas intervenções e o facto dos membros da equipa terem igual autoridade e posição, o que contribui para melhorar os resultados e os planos de intervenção (Ogletree et al., 2001).

O modelo transdisciplinar pressupõe a existência de um conceito de equipa mais forte, estruturado e dinâmico. Neste, existe total co-responsabilidade dos membros da equipa nas tomadas de decisão e na avaliação dos resultados (Franco, 2007).

Deste modo, cada um dos profissionais compartilha os seus conhecimentos, ultrapassando a sua formação de base, devendo estar também familiarizado com os conhecimentos dos colegas (Hall & Weaver, 2001). Compreende-se assim que se cruzam as fronteiras das especialidades para maximizar os processos de cooperação e conhecimento entre os membros (Ogletree et al., 2001).

Outro aspeto fundamental em relação ao modelo transdisciplinar é a potencialização da participação da família como membro efetivo da equipa. Deste modo, são gerados objetivos e prioridades da família de forma a planear a avaliação e intervenção (Franco, 2007).

Em suma, o trabalho em equipa não deve guiar-se apenas pela transferência de informação, mas deve, sobretudo, permitir a criação de um novo pensamento entre os vários intervenientes. Na diversidade dos vários profissionais de uma equipa deve ser encontrado o equilíbrio entre os conhecimentos, responsabilidades, interesses e qualidades.

Desta forma, poderá ser importante as equipas combinarem aspetos dos três modelos analisados, ajustando-se assim às necessidades e padrões de cada criança/jovem em acompanhamento (Ogletree et al., 2001).

#### **4.2. Centros de Recursos para a Inclusão/ Agrupamentos de Escolas: A necessidade de colaboração**

Com o objetivo de dar uma resposta adequada aos alunos com NEE nas escolas de ensino regular, tem-se constituído cada vez mais como necessária a cooperação entre profissionais.

A cooperação entre os CRI e os AE *“configura-se como um pilar essencial do modelo da educação inclusiva, como alavanca fundamental para o seu desenvolvimento. Envolvendo naturalmente também todos os outros atores, constituem-se como parceria alargada para a inclusão.”* (DGE, 2015c, p. 4).

Desta forma, compreende-se a grande importância de se estabelecer uma parceria efetiva entre os agentes de ação no percurso escolar dos alunos com NEE.

É importante que ao longo do trabalho, ambas as partes se constituam como uma equipa, que trabalhe com objetivos comuns e dentro de um modelo holístico, que vise o desenvolvimento pleno dos alunos.

Esta preocupação tem sido verificada em Portugal. Em 2014, a DGE efetuou o estudo “Avaliação das Políticas Públicas – Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais: O Caso dos Centros de Recursos para a Inclusão”. Deste estudo resultaram um significativo conjunto de conclusões e recomendações, visando consolidar e aprofundar o modelo de educação inclusiva em vigor em Portugal (DGE, 2015e).

Decorrente deste estudo, em 2015, a DGE publicou um documento intitulado “Necessidades Especiais de Educação: Parceria entre a Escola e o CRI: Uma estratégia para a Inclusão”, que visa apoiar a concretização das recomendações do estudo primeiramente elaborado. Orienta e mobiliza a parceria AE e CRI para uma intervenção planeada e estruturada em moldes colaborativos (DGE, 2015e).

Do documento publicado pela DGE em 2015 surgem diversas recomendações para uma parceria efetiva entre os CRI e AE, que são analisados em seguida.

#### **4.3. Centros de Recursos para a Inclusão/ Agrupamentos de Escolas: Recomendações para a Efetividade da Parceria**

Apesar do significativo caminho de progresso efetuado em Portugal na adoção e implementação do modelo de educação inclusiva, são grandes os desafios e as conquistas a alcançar (DGE, 2015e).

A concretização bem-sucedida de uma educação inclusiva de qualidade pressupõe transformações profundas a vários níveis, nomeadamente:

- No desenvolvimento de uma cultura social inclusiva;
- Na existência de políticas inclusivas transversais e integradas;
- Na existência de estratégias e práticas inclusivas por parte das escolas e de todas as outras entidades envolvidas.

O trabalho de parceria entre os CRI e os Agrupamentos de Escolas está condicionado pela cultura social envolvente, a qual ainda está longe de se assumir como plenamente aberta à inclusão (DGE, 2015e).

O estabelecimento de uma parceria plena está condicionado pelo envolvimento dos membros, isto é, dos profissionais que estão integrados nas equipas de trabalho com alunos com NEE (DGE, 2015).

De acordo com a DGE (2015e), a colaboração entre os Agrupamentos de Escolas e os CRI beneficiará da procura de uma melhoria contínua da sua ação, passando esta por aspetos como:

- Relevância da sensibilização e formação contínua dos seus membros, dirigentes, docentes, assistentes operacionais e técnicos;
- Existência de dinâmicas organizadas e estruturadas de monitorização e de avaliação anual do funcionamento da parceria;
- Elaboração de um plano anual de desenvolvimento da qualidade do funcionamento da parceria.

Para a melhoria do funcionamento da parceria entre os AE e os CRI, a DGE (2015e) recomenda ainda a utilização dos Indicadores para avaliação colaborativa dos Planos de Ação, sendo igualmente imprescindível recolher a opinião dos alunos, encarregados de educação e parceiros da comunidade sobre a sua satisfação com o trabalho desenvolvido pela parceria.

É também recomendado por esta entidade que seja mantida a monitorização da parceria, analisando parâmetros de responsabilidade de cada instituição (CRI e AE), o nível de concretização de objetivos e a análise dos fatores que favorecem ou obstaculizam a qualidade do funcionamento da parceria.

## 5. Equipas CRI

### **Constituição da equipa e seu papel no processo educativo**

Os CRI dispõem de equipas técnicas constituídas por diversos tipos de profissionais, tais como Fisioterapeutas, Psicólogos, Terapeutas da Fala (TF), Terapeutas Ocupacionais (TO), entre outros (DGE, 2015c).

Passa-se à análise do papel de cada especialidade técnica que integra as equipas CRI.

#### **Fisioterapeuta**

O Fisioterapeuta é o profissional que se centra “*na análise e avaliação do movimento e da postura, baseados na estrutura e função do corpo, utilizando modalidades educativas e terapêuticas específicas, com base, essencialmente, no movimento, nas terapias manipulativas e em meios físicos e naturais, com a finalidade de promoção da saúde e prevenção da doença, da deficiência, de incapacidade e da inadaptação e de tratar, habilitar ou reabilitar indivíduos com disfunções de natureza física, mental, de*

*desenvolvimento ou outras, incluindo a dor, com o objetivo de os ajudar a atingir a máxima funcionalidade e qualidade de vida.*” (Decreto-Lei n.º 564/99, 1999, p.9084).

Apesar das competências e ações da profissão de Fisioterapeuta estarem definidas, deve ressaltar-se que, este profissional, enquanto interveniente no apoio educativo desenvolve uma atividade diferente da exercida em contexto clínico (DGE, 2015a).

De um modo geral, no contexto clínico o Fisioterapeuta traça objetivos específicos para a função, bem como executa um planeamento e intervenção voltado para a reabilitação. Por sua vez, o Fisioterapeuta em contexto escolar deve traçar objetivos específicos integrados na atividade e participação, bem como planear e intervir para a habilitação. Desta forma, o trabalho do Fisioterapeuta em contexto escolar e com os alunos deve ser educacionalmente relevante (DGE, 2015a).

### **Psicólogo**

O Psicólogo centra a sua ação no *“estudo das pessoas nos seus diversos contextos, sendo o seu principal instrumento de intervenção a relação interpessoal”* (Regulamento n.º258/2011, 2011, p. 17932). O exercício da Psicologia tem uma finalidade humana e social, com objetivos que envolvem o bem-estar, a saúde e a qualidade de vida (Regulamento n.º 258/2011, 2011).

No contexto da escola inclusiva, o Psicólogo desenvolve a sua ação com vista a promover o sucesso dos alunos a nível académico, social, comportamental e emocional (DGE, 2015b).

### **Terapeuta da Fala**

O Terapeuta da Fala é o profissional responsável por desenvolver *“atividades no âmbito da prevenção, avaliação e tratamento das perturbações da comunicação humana, englobando não só todas as funções associadas à compreensão e expressão da linguagem oral e escrita, mas também outras formas de comunicação não-verbal”* (Decreto-Lei n.º 564/1999, p.9084). De referir que a intervenção do TF abrange ainda áreas como a motricidade orofacial, mastigação e deglutição (ASHA, 2016).

Tendo em consideração o papel do TF, compreende-se que este assume uma importância relevante na educação inclusiva, dada a estreita relação entre as competências de comunicação e linguísticas, com a aprendizagem e a interação social (DGE, 2015c).



## **Terapeuta Ocupacional**

O Terapeuta Ocupacional é *“o profissional que realiza a avaliação, tratamento e habilitação de indivíduos com disfunção física, mental, de desenvolvimento, social ou outras, utilizando técnicas terapêuticas integradas em atividades selecionadas consoante o objetivo pretendido e enquadradas na relação terapeuta/utente; prevenção da incapacidade através de estratégias adequadas com vista a proporcionar ao indivíduo o máximo de desempenho e autonomia nas suas funções pessoais, sociais e profissionais e, se necessário, o estudo e desenvolvimento das respetivas ajudas técnicas, em ordem a contribuir para uma melhoria da qualidade de vida.”* (Decreto-Lei n.º 564/99, 1999, p. 9085).

Em contexto escolar inclusivo, o TO deverá ter em vista o desenvolvimento de competências de aprendizagem e autonomia, a promoção da participação em atividades significativas, a potenciação da participação do aluno nas áreas de ocupação e a generalização de competências para todos os contextos de vida do aluno (DGE, 2015d).

## **Outros técnicos/terapias**

Na constituição das equipas técnicas dos CRI, encontram-se ainda por vezes Técnicos superiores de educação especial e reabilitação/reabilitação psicomotora, os quais aplicam determinado sistema de reabilitação numa área específica de pessoas com deficiência (Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social, 2015).

Tendo em consideração a constituição das equipas técnicas, os apoios podem dar-se em contextos que não o escolar, como no caso da Hidroterapia e Hipoterapia.

De uma forma geral, todos os técnicos pertencentes às equipas CRI contribuem nas fases de avaliação, planeamento e intervenção.

Pode observar-se na tabela seguinte o contributo dos diversos técnicos (Fisioterapeutas, Terapeutas da Fala, Terapeutas Ocupacionais, Psicólogos e Outros) no processo de avaliação, planeamento e intervenção.

Educativo	Avaliação	Planeamento	Intervenção
<b>Contributo de todos os técnicos do CRI</b>	Avaliar a situação de eventuais NEE;  Avaliar os potenciais, expectativas e necessidades do aluno em contexto escolar e comunitário;  Traçar o perfil de Funcionalidade.	Colaborar no PEI, PIT e estabelecimento de objetivos;  Apoiar a organização dos ambientes de aprendizagem.	Fazer consultoria para todos os agentes envolvidos;  Habilitar o ambiente escolar e comunitário.
<b>Contributo específico do Fisioterapeuta</b>	Avaliar posturas/ posicionamentos; Avaliar o movimento, barreiras arquitetónicas e produtos de apoio.	---	---
<b>Contributo específico do Psicólogo</b>	---	---	Apoiar a transição de ciclo; Promover o ajustamento comportamental; Desenvolver competências cognitivas, sociais, comportamentais e emocionais.
<b>Contributo específico do Terapeuta da Fala</b>	Avaliação da Comunicação, Linguagem, Fala, Voz, Fluência e Alimentação.	---	---
<b>Contributo específico do Terapeuta Ocupacional</b>	Avaliar o processo sensorial e análise de atividades da vida diária e do brincar/lazer; Avaliar a participação social; Analisar barreiras arquitetónicas e produtos de apoio.	---	---

Tabela 6: Tabela explicativa do papel dos técnicos do CRI nas várias etapas do processo educativo dos alunos com NEE (DGE, 2015e)

Sob um paradigma inclusivo preconiza-se o trabalho em equipa onde todos os intervenientes, na sua especificidade, se complementam de forma a desenvolver uma perspetiva holística do aluno e a delinear e implementar abordagens e metas comuns (DGE, 2015c).

Ao longo de todo o processo educativo dos alunos com NEE, há necessidade de partilhar, debater e desenvolver trabalho conjunto.

Sabe-se que cada elemento da equipa poderá ter um papel e contributo que, pela sua especificidade, é imprescindível ao estabelecimento de uma avaliação, implementação de medidas ou intervenção.

É referido pela DGE (2015d) que a avaliação e intervenção nos reais contextos de vida do aluno asseguram uma melhor compreensão dos potenciais do aluno, a generalização

das aprendizagens, a eliminação de barreiras bem como a universalidade das estratégias facilitadoras.

Desta forma, muito além de uma parceria entre duas entidades, é necessário que os membros do CRI e do AE se perspetivem como pertencentes a uma mesma equipa, compreendendo o seu papel fundamental, mas também o dos outros.

## Parte II – O estudo

A segunda parte deste trabalho expõe o processo relativo ao estudo empírico, nomeadamente: o seu propósito, método utilizado, resultados obtidos e posterior análise e discussão.

Foi estudado um Centro de Recursos para a Inclusão situado no Baixo Alentejo, bem como os dez Agrupamentos de Escolas parceiros, no ano de 2014/2015.

Para o estudo da dinâmica dos apoios especializados através do CRI aos Agrupamentos de Escolas parceiros, teve-se por base os dados dos Planos de Ação.

O Plano de Ação é o documento de planeamento, elaborado e aprovado pelo CRI e o AE, que define os objetivos, as formas de organização e a programação das atividades, que procede à identificação dos recursos envolvidos e que identifica os critérios e indicadores da avaliação (DGDIC, 2007).

Desta forma, a primeira parte deste estudo prende-se com a análise dos dados que constam no PA apresentado pelo CRI/AE e da aprovação de apoios especializados por parte do Ministério da Educação. Estes dados foram analisados conjuntamente através do *software* SPSS, de forma a verificar se estão ou não em concordância os apoios pedidos em Plano de Ação pelos Agrupamentos de Escolas e o CRI com os apoios dados na aprovação dos Planos de Ação por parte do Ministério da Educação.

Para além da já conhecida perceção por parte do CRI e dos elementos dos Agrupamentos de Escolas, de que é significativo o desfazamento entre as necessidades identificadas pelas parcerias CRI/AE e os montantes financeiros aprovados pelo Ministério da Educação (DGE, 2015f), foram analisados os dados concretos de forma a chegar-se a uma conclusão tangível e não somente baseada em perceções.

Outra parte do estudo, realizada através de entrevistas aos coordenadores de Educação Especial dos AE parceiros do CRI, bem como ao coordenador do CRI, visou o conhecimento de perceções quanto à parceria AE/CRI, as vantagens/desvantagens da mesma, se os apoios especializados estavam a decorrer de forma adequada, o papel do CRI na inclusão dos alunos com NEE e os modos como os alunos poderiam beneficiar mais dos apoios fornecidos pelo CRI.

Esta parte do estudo resultou numa entrevista que contemplou todas as opiniões dos entrevistados e pretendeu certificar as mesmas, de modo a complementar a análise dos PA realizada.

## **1. Metodologia**

Os fenómenos educativos existem intrinsecamente ligados a todas as vertentes humanas, tratando-se de fenómenos processuais e não estáticos. Assim, investigar em Educação não pode ignorar a complexidade dos vários processos envolvidos, tais como crenças, valores e significados (Oliveira, 2008).

Desta forma, o estudo desenvolvido tenta responder às questões levantadas respeitando toda a dinâmica e multifatorialidade implicada no estudo da educação.

### **1.1. Contextualização do Estudo**

A mudança de paradigma e a reconversão das Escolas de Educação Especial em Centros de Recursos para a Inclusão constitui um valioso recurso para a implementação de um sistema inclusivo na educação.

Para se cumprir com os objetivos de uma educação inclusiva e de qualidade, de alunos com Necessidades Educativas Especiais em escolas de ensino regular, a integração das equipas técnicas em contexto escolar é fundamental.

Sabe-se que, no presente ano letivo (2016/2017), cerca de 80 944 alunos com NEE estão matriculados na escola de ensino regular (ensino pré-escolar, básico e secundário), seja no serviço público ou privado. De acordo com os dados das operações estatísticas "Necessidades Especiais de Educação" lançados pela DGE (2017), tem-se assistido a um crescente na quantidade de alunos com NEE nas escolas de ensino regular que, tendo em conta as suas características específicas, necessitam de apoio especializado de uma ou mais áreas técnicas, como a Fisioterapia, Psicologia, Terapia da Fala, Terapia Ocupacional ou outras.

Sabendo-se que é fundamental para o desenvolvimento das crianças e jovens com NEE o apoio técnico especializado, considerou-se pertinente compreender se estão a ser atendidas as necessidades a este nível.

De acordo com os dados preliminares do Ministério da Educação relativos ao presente ano letivo (2016/2017), atualmente são 580 os Agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas apoiados por CRI, perfazendo um total 2 251 técnicos inseridos em CRI que desenvolvem o seu trabalho nos Agrupamentos de Escolas parceiros.

Também estes dados revelam o crescente número de técnicos e parcerias estabelecidas entre AE e CRI.

No panorama atual de educação inclusiva, importa compreender se estas parcerias estão a cumprir com os seus objetivos, bem como se a intervenção técnica está a ser definida de forma eficaz, tendo em consideração o objetivo primordial da inclusão dos alunos com NEE nas escolas regulares e o seu acompanhamento de qualidade.

## **1.2. Modelo de Investigação**

A investigação suportada por estudos de caso tem vindo a ganhar maior reputação ao longo do tempo. Esta crescente notoriedade tem sido devida a autores como Yin e Stack, que têm procurado aprofundar, sistematizar e credibilizar o estudo de caso no âmbito da metodologia de investigação (Meirinhos & Osório, 2010).

Os estudos de caso parecem herdar as características da investigação qualitativa. Neste sentido, o estudo de caso rege-se dentro da lógica que guia as sucessivas etapas de recolha, análise e interpretação da informação dos métodos qualitativos, com a particularidade de que o propósito da investigação é o estudo intensivo de um ou poucos casos (Latorre et al., 2003 como citado em Meirinhos & Osório, 2010).

Sobre a natureza da investigação em estudos de caso, conforme a opinião de Latorre et al. (2003 como citado em Meirinhos & Osório, 2010), para além do estudo de caso ser visto com mais ênfase nas metodologias qualitativas, isso não significa, que não possam contemplar perspetivas mais quantitativas.

Stake (1999) refere que a distinção de métodos qualitativos e quantitativos é uma questão de ênfase, já que a realidade é uma mistura de ambos.

De acordo com Yin (2005) a estratégia de estudo de caso, ao ser uma estratégia abrangente, não se deve confundir com pesquisa qualitativa, pois existe uma grande e importante área comum entre a investigação qualitativa e quantitativa.

O estudo de caso pode assim caracterizar-se como o estudo profundo de um objeto, de maneira a permitir o amplo e detalhado conhecimento sobre o mesmo (Goode & Hatt, 1973).

É um meio de organizar dados e reunir informações, tão numerosas e detalhadas quanto possível, a respeito do objeto de estudo de maneira a preservar o seu carácter unitário (Goode & Hatt, 1973).

Triviños (1987) identifica diferentes formas de estudo de caso, entre as quais os históricos-organizacionais, observacionais, de história de vida, da comunidade, de análise situacional (referentes a eventos específicos) e microetnográficos (referentes a aspetos específicos de uma realidade maior).

Tendo em consideração a especificidade do estudo a desenvolver, considera-se que a presente investigação se baseia num Estudo de Caso.

Este método de pesquisa permite o estudo do CRI, sendo este o “caso” em estudo. De forma global, ao ser estudado um CRI específico, são estudados os AE parceiros desse mesmo CRI, bem como os dados relativos aos PA a ele referentes.

A condução de um estudo de caso é versátil, não existindo uma forma única de o fazer. Várias técnicas de investigação podem ser combinadas tendo em vista o propósito da pesquisa (Pereira, Godoy & Terçariol, 2009).

A descrição da condução do estudo será abordada no presente capítulo.

### **1.3. Objeto de Estudo**

O objeto do presente estudo é a parceria entre um CRI e os dez AE parceiros, mais especificamente ao nível do acompanhamento técnico especializado dos alunos com NEE através do CRI nestes mesmos AE.

### **1.4. Objetivos do Estudo**

Tendo em vista a caracterização do funcionamento do CRI foram delineados os seguintes objetivos de investigação:

- Comparar os apoios pedidos em Plano de Ação com os apoios dados na aprovação dos mesmos;
- Verificar como decorre a parceria entre o Centros de Recursos para a Inclusão e os Agrupamentos de Escolas da sua zona de abrangência;
- Conhecer as limitações existentes na parceria entre o Centros de Recursos para a Inclusão e os Agrupamentos de Escolas;
- Conhecer as vantagens existentes na parceria entre o Centros de Recursos para a Inclusão e os Agrupamentos de Escolas;
- Verificar se a parceria estabelecida entre o Centros de Recursos para a Inclusão e os Agrupamentos de Escolas promove ou não a inclusão dos alunos com NEE;

- Verificar se as necessidades de apoios especializados dos Agrupamentos de Escolas estão a ser colmatadas;
- Verificar se existem propostas de melhoria para a parceria entre o Centros de Recursos para a Inclusão e os Agrupamentos de Escolas e, consequentemente melhorar a inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais nas escolas regulares.

Em suma, com o presente estudo, pretendeu-se fazer uma análise comparativa dos apoios pedidos em Planos de Ação e dos apoios aprovados em Planos de Ação, fazer um levantamento de opiniões quanto ao funcionamento do CRI e o seu papel na inclusão dos alunos com NEE, bem como fazer um levantamento de sugestões para a melhoria das práticas inclusivas com os alunos com NEE nas escolas de ensino regular.

### **1.5. Instrumentos de Recolha de Dados**

A seleção do instrumento de recolha de dados é um passo crucial no processo de investigação, na medida em que o investigador tem de refletir, selecionar e, por vezes, construir o instrumento mais apropriado para os objetivos do estudo (Coutinho, 2011).

Numa primeira instância foi feita uma revisão da literatura existente sobre o tema em análise.

A revisão de literatura é um processo que consiste em fazer o inventário e o exame crítico do conjunto de publicações pertinentes sobre um determinado tema (Fortin, 1999).

Foi depois efetuada uma pesquisa documental, com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre o tema em estudo. Este tipo de pesquisa é caracterizado por objetivar a obtenção de dados relevantes para responder às questões de investigação.

Esta fase de recolha de dados permitiu reunir informações, não só sobre o referencial teórico e estudos já efetuados, mas também aceder aos dados específicos dos Planos de Ação, que são alvo de análise neste estudo.

Assim, para a primeira parte da investigação foi efetuado o levantamento de dados de todos os PA definidos pelos AE e o CRI, bem como os dados de todos os PA aprovados pelo Ministério da Educação para o ano letivo 2014/2015.

Posteriormente, considerando os dados recolhidos através da análise documental e a análise dos dados obtidos a partir dos Planos de Ação, complementou-se a informação com entrevistas.



Deste modo, para a segunda parte da investigação e, de forma a responder adequadamente às questões em estudo, foi construída uma entrevista.

A construção de um guião de entrevista (Apêndice 1) tornou-se necessária de forma a haver um instrumento que permitisse aglutinar as informações mais revelantes, dando resposta aos objetivos da investigação. Assim, foi conceptualizado um guião de entrevista, tendo por base as categorias decorrentes da análise documental realizada anteriormente.

A partir desta análise documental, foram delineadas categorias que abrangiam a parceria entre o CRI e o Agrupamentos de Escolas, as limitações e vantagens da mesma, bem como as perceções relativamente à inclusão dos alunos com NEE, a adequação dos apoios técnicos especializados e propostas de melhoria para a dinamização futura do projeto CRI.

A entrevista pode ser definida como um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado (Haguette, 1997).

As entrevistas podem ser estruturadas, semi-estruturadas e não-estruturadas, em função das características do registo e o tipo de informação fornecida pelo entrevistado (Afonso, 2005).

As entrevistas estruturadas caracterizam-se pela aplicação de perguntas pré-estabelecidas dentro de um limitado conjunto de respostas (Afonso, 2005).

Por sua vez, a entrevista não estruturada desenvolve-se sem a existência de um guião definido, pelo que as informações são recolhidas na interação verbal acerca de determinado tema (Afonso, 2005).

As entrevistas semi-estruturadas representam um formato intermédio entre as anteriores, no qual as questões são conduzidas a partir de um esquema de entrevista, havendo, no entanto, liberdade e espaço para interações verbais não reduzidas a uma determinada categoria de respostas (Ghiglione & Matalon, 1992).

Segundo Boni e Quaresma (2005) a entrevista semiestruturada reúne vantagens tais como:

- Os participantes podem ter dificuldade em responder por escrito sendo que, na modalidade oral, terão mais facilidade em expressar-se;
- No momento da entrevista, o entrevistador pode fazer esclarecimentos sobre questões e assegurar a compreensão das perguntas;

- A possibilidade de gerir a duração da entrevista pode permitir uma abordagem mais aprofundada sobre determinados temas;
- A interação entre o entrevistador e o entrevistado favorece as respostas espontâneas, podendo o entrevistado acrescentar informação ou levantar novas questões não-previstas pelo investigador, que podem ser de grande utilidade para a investigação.

Por sua vez, existem algumas desvantagens na utilização de uma entrevista semi-estruturada, nomeadamente:

- Pode haver, por parte do entrevistado, insegurança em relação ao seu anonimato e por causa disso muitas vezes o entrevistado retém informações importantes.

A entrevista semi-estruturada é adequada quando se pretende aprofundar um determinado domínio ou verificar a evolução de um domínio já conhecido (Ghiglione & Matalon, 1992).

Tendo em consideração os objetivos da própria entrevista semi-estruturada e os objetivos do presente estudo, foi este o tipo de entrevista que se revelou mais adequada para responder às questões de forma eficiente.

Na elaboração do guião de entrevista foram tidas em consideração as categorias pré-definidas sobre as quais se pretendia aprofundar os conhecimentos. Para tal, criaram-se questões para cada uma delas.

As questões desenvolvidas no guião de entrevista foram diretas e indiretas. A introdução de ambos os tipos de questões no guião prendeu-se com o facto de se pretender obter por parte do entrevistado respostas francas e abertas (tipicamente dadas em questões indiretas), mas também respostas concretas em relação ao tema (Tuckman, 2002).

As questões desenvolvidas no guião de entrevista são específicas, centrando-se num determinado objetivo, em relação ao qual se solicitava uma crença ou conceito (Tuckman, 2002).

Desta forma, foram definidos três temas gerais no guião de entrevista:

- A. Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado;
- B. Caracterização dos participantes;
- C. Caracterização da parceria entre os Centros de Recursos para a Inclusão e os Agrupamentos de Escolas.

Dentro do Tema A, definiram-se os seguintes objetivos:

- a) Referenciar os objetivos da entrevista, de forma a legitimá-la;

- b) Informar e motivar o entrevistado, no sentido de o fazer entender a importância da sua colaboração e interesse, para a execução do estudo em causa.

Dentro do Tema B, definiu-se o seguinte objetivo:

- a) Conhecer a população em estudo.

Dentro do Tema C, formularam-se os seguintes objetivos:

- a) Verificar como decorre a parceria entre o CRI e os AE da sua zona de abrangência;
- b) Conhecer as limitações existentes na parceria entre o CRI e os AE;
- c) Conhecer as vantagens existentes na parceria entre o CRI e os AE;
- d) Verificar se a parceria estabelecida entre o CRI e os AE promove ou não a inclusão dos alunos com NEE;
- e) Verificar se as necessidades de apoios especializados dos AE estão a ser colmatadas;
- f) Verificar se existem propostas de melhoria para a parceria entre o CRI e os AE e, consequentemente melhorar a inclusão dos alunos com NEE nas escolas regulares.

### **1.6. Participantes**

De acordo com Sampieri, Collado e Lucio (2006) no estudo de caso, o “caso” é a unidade básica de pesquisa.

No presente estudo, o CRI selecionado é o “caso”, pelo que se representa de uma forma global como sendo a amostra do estudo.

Tendo em consideração que o estudo de caso se apresenta como sendo misto (quantitativo e qualitativo), houve necessidade de definir os participantes da vertente qualitativa do estudo.

Esta seleção foi realizada tendo por base critérios de escolha intencional.

De acordo com Lincoln e Guba (1985) o investigador pode processar a seleção dos participantes no estudo baseando-se, não em considerações estatísticas, mas sim em considerações informativas, com o objetivo de aumentar a probabilidade de as múltiplas realidades serem encontradas, de forma a recolher o máximo de informação útil e rica sobre o assunto em estudo.

O aspeto mencionado aplica-se no caso da investigação qualitativa, o que é característica desta parte do estudo.

A generalização dos resultados não é pretendida nesta investigação, sendo privilegiado o estudo das percepções dos participantes relativamente à parceria CRI/AE em análise, pelo que o facto de a seleção dos participantes ser intencional não é considerada limitativa para o estudo (Coutinho, 2011).

Determina-se assim que a amostra é não-probabilística, o que significa que a escolha dos elementos não depende da probabilidade, mas sim de causas relacionadas com as características da pesquisa, representando-se assim como um procedimento de seleção informal (Sampieri, Collado & Lucio, 2006).

Tendo em conta os objetivos do estudo, os participantes que o integram são o Coordenador do CRI em estudo e os Coordenadores de Educação Especial dos Agrupamentos de Escolas parceiros do CRI em estudo.

A Escola criou a figura do coordenador da Educação Especial para assegurar uma eficaz operacionalização dos procedimentos inerentes ao processo de ensino subjacentes a esta modalidade. O coordenador da Educação Especial é um professor profissionalizado, designado pelo Conselho Executivo, tendo em consideração as habilitações académico-profissionais e a sua experiência na área da Educação Especial.

Considerando o papel do coordenador de Educação Especial de um AE ou escola não agrupada, compreende-se que este deverá ser a pessoa com o mais profundo conhecimento dos procedimentos e da realidade educativa dos alunos com NEE na escola regular, bem como com conhecimento da dinâmica dos pedidos efetuados em Plano de Ação relativamente aos apoios especializados.

Desta forma, considerou-se pertinente que fossem estes os elementos escolares que poderiam dar informações mais profundas e conscientes relativamente aos temas a explorar.

Relativamente ao CRI em estudo, selecionou-se também o coordenador como elemento a participar no estudo, uma vez que é este o responsável pela gestão da cooperação com os AE, possuindo conhecimento das parcerias de forma aprofundada, bem como do plano de financiamento e de aprovação dos orçamentos para os apoios especializados às crianças com NEE.

Dos dez coordenadores de Ensino Especial dos Agrupamentos parceiros do CRI, acederam a ser entrevistados três. Foi ainda entrevistado o coordenador do CRI em estudo.

### **1.7. Tratamento de Dados**

Os dados recolhidos foram analisados de forma distinta consoante a sua natureza, quantitativa ou qualitativa.

Os dados de base quantitativa foram tratados através do *software IBM SPSS Statistics Base versão 22.0*. O SPSS é um software de análise estatística e tratamento de dados, vocacionado para as Ciências Sociais (Martinez & Ferreira, 2007).

Para o tratamento efetuado aos dados recorreu-se à análise da média e das frequências e procedeu-se ao cruzamento de variáveis e à aplicação de teste de amostras emparelhadas.

Os dados de natureza qualitativa foram recolhidos através de entrevistas gravadas, sendo estes primeiramente transcritos para documento Word e posteriormente analisados através do *software NVivo 11 Pro For Windows*.

O NVivo é um *software* que permite organizar e analisar facilmente as informações não estruturadas. Para tal, as ferramentas do NVivo possibilitam a descoberta de tendências subtis, e os recursos automáticos de análise fazem a estruturação dos dados, detalhando-os de acordo com as especificidades pretendidas (QSR International, 2014).

De forma a conceptualizar e agrupar as informações recolhidas através das entrevistas e analisadas com a ferramenta NVivo, utilizou-se a ferramenta CMap Tools.

O CMap Tools é uma ferramenta que permite construir esquemas em formato de mapas conceptuais. Os mapas conceptuais são ferramentas gráficas para organizar e representar o conhecimento, sendo de grande utilidade em investigação (Novak & Cañas, 2006).

### **1.8. Procedimentos**

Inicialmente foi efetuada uma pesquisa bibliográfica sobre o tema em estudo, de forma a desenvolver ferramentas de conhecimento suficientes sobre o fenómeno.

A par da pesquisa bibliográfica foi feita a recolha de dados relativamente aos Planos de Ação no ano letivo 2014/2015.

Para tal realizou-se um contacto informal com a coordenação do CRI e com a instituição em que está inserido, tendo depois sido executado um pedido formal à instituição para a elaboração do estudo.

Após a obtenção dos dados Planos de Ação, os dados foram introduzidos no *software SPSS* de forma a serem analisados e obtidos resultados.

Posteriormente, tendo por base a pesquisa bibliográfica e a obtenção dos dados relativos aos Planos de Ação, foi elaborado um guião de entrevista a ser aplicado às coordenações do CRI e dos Agrupamentos de Escolas parceiros.

Nesta fase da investigação, foram realizados contactos telefónicos ou por correio eletrónico informais com a coordenação do CRI e com as coordenações de Educação Especial dos AE parceiros do CRI e apresentada a estrutura e objetivos do presente estudo.

Nem todos os elementos de coordenações responderam aos contactos realizados.

Num segundo momento forneceu-se informação detalhada acerca do projeto, bem como foram solicitadas autorizações para a execução das entrevistas (Apêndice 2) através de contactos eletrónicos, e foram agendadas reuniões com os diferentes coordenadores.

As reuniões realizaram-se em cada um dos AE a que pertencia cada um dos Coordenadores entrevistados, através de um contacto presencial. O agendamento das reuniões dependeu da disponibilidade dos intervenientes, pretendendo-se que tal acontecesse com pouco tempo de intervalo entre entrevistas de forma a não existir contaminação através de troca de ideias entre os envolvidos e, consequentemente, enviesamento dos resultados.

A entrevista realizou-se de forma presencial, tendo uma duração esperada de cerca de quinze minutos e sendo registada em suporte áudio. Para a realização das entrevistas, foi dado a conhecer a cada um dos participantes um consentimento informado (Apêndice 3) que foi voluntariamente preenchido. Nenhum dos participantes recusou a realização da entrevista após serem apresentados os objetivos da mesma e o consentimento informado, obtendo-se assim quatro entrevistas gravadas, correspondendo a 36% da população total em estudo. Estas entrevistas decorreram em maio de 2016.

Numa fase posterior, após estar concluída a recolha de todos os dados gravados, estes foram transcritos em formato Word, de forma a proceder-se à sua análise ao nível do conteúdo. Esta análise foi desenvolvida com o auxílio da ferramenta NVivo. De acordo com os temas e categorias em análise predeterminadas, foram exaustivamente analisadas todas as transcrições.

## 2. Apresentação e Análise de Resultados

### 2.1. Análise dos Planos de Ação

A análise dos Planos de Ação foi elaborada através dos dados recolhidos nos PA realizados pelos AE/CRI e enviados para o Ministério da Educação, bem como os dados aprovados no financiamento pelo referido Ministério.

Foram utilizados os dados relativos ao ano letivo 2014/2015.

A utilização dos dados do ano letivo referido prende-se com o facto de a quantificação dos apoios técnicos para os alunos com NEE ter sido feita, não só nos PA enviados pelos AE, mas também na aprovação dos mesmos por parte do ME.

Nos dados dos PA elaborados pelos AE/CRI estão englobados os alunos propostos para apoio, quais as terapias de que cada aluno deve beneficiar e o tempo de cada terapia por semana.

Os dados aprovados pelo ME englobam os alunos a apoiar, bem como as terapias das quais irão beneficiar e o tempo de apoio em cada terapia por semana.

São 10 os AE que estabelecem parceria com o CRI em estudo.

Destes 10 AE, 4 deles possuem Unidades de Apoio Especializado para a Educação a Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita (UAEM) e 1 possui uma Unidade de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo (UEE). Compreende-se desta forma que 5 destes AE não possuem qualquer tipo de unidade especializada.

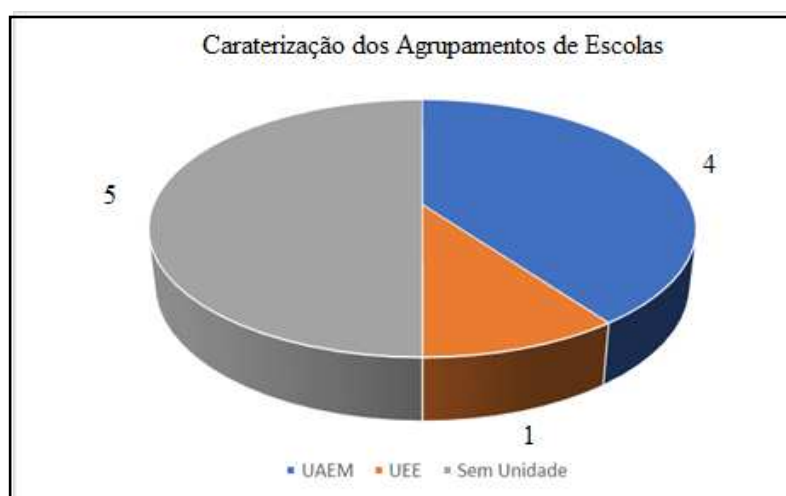


Gráfico 2 – Caraterização dos AE, em termos de Unidades Especializadas

Neste total de 10 Agrupamentos de Escolas foram analisados os dados relativos a 439 alunos. Este valor engloba todos os alunos propostos em Plano de Ação pelos AE/CRI para beneficiarem de apoios pelo CRI, e os alunos aprovados no financiamento do Ministério da Educação.

Todos os alunos constantes no estudo possuem NEE, com uma ou mais medidas educativas propostas no seu PEI, bem como necessitam de apoios técnicos especializados, sejam eles de Fisioterapia, Psicologia, Terapia da Fala, Terapia Ocupacional ou outros.

### **2.1.1. Análise dos pedidos de apoio pelos AE/CRI e aprovação pelo ME**

Do total de 439 alunos, somente em 427 dos casos os apoios por parte do CRI foram pedidos pelos Agrupamentos de Escola na elaboração dos Planos de Ação.

Dos alunos propostos em Plano de Ação (427), apenas 238 foram aprovados para beneficiar de apoios pelo CRI no ano letivo 2014/2015 (58,5%).

No entanto, o número total de alunos aprovados pelo Ministério da Educação para beneficiar de apoios por parte do CRI é de 250. Ou seja, 12 alunos aprovados pelo Ministério da Educação, não tinham sido contemplados nos pedidos feitos pelo CRI/AE. De entre o número total de alunos propostos para apoio pelo CRI e os AE, 189 não puderam beneficiar de qualquer apoio, uma vez que estes não foram aprovados pelo ME. Estes dados podem ser verificados nas tabelas 7 e 8.

**Frequência de terapias pedidas em PA pelos AE/CRI**

Apoios pedidos pelos AE/CRI	Frequência	Percentagem
Sim	427	97,3%
Não	12	2,7%
Total	439	100,0%

Tabela 7 – Frequência de apoios pedidos pelo CRI e os AE em Plano de Ação



### Frequência de terapias aprovadas pelo ME

Apoios aprovados pelo ME	Frequência	Porcentagem
Sim	250	56,9%
Não	189	43,1%
Total	439	100,0%

**Tabela 8** – Frequência de apoios dados pelo ME na aprovação dos Planos de Ação

Pode observar-se na tabela seguinte o cruzamento dos dados supramencionados.

### Apoios pedidos pelo CRI/AE no PA \* Apoios dados pelo ME na aprovação do PA Tabulação cruzada

Contagem

		Apoios dados pelo ME na aprovação do PA		Total
		Sim	Não	
Apoios pedidos pelo CRI/AE no PA	Sim	238	189	427
	Não	12	0	12
Total		250	189	439

**Tabela 9** – Cruzamento dos dados relativos aos apoios pedidos pelo CRI/AE e os apoios dados pelo ME na aprovação dos PA

#### 2.1.2. Caracterização dos alunos e AE com apoios prestados pelo CRI

O CRI apoia alunos em idade escolar, isto é, entre o 1º ano e o 12º ano de escolaridade. No ano letivo 2014/2015, de entre os 250 alunos apoiados pelo CRI, havia alunos pertencentes a todos os anos escolares, desde o primeiro ciclo até ao ensino secundário. Da totalidade de alunos com NEE com apoios prestados pelo CRI (N= 250), a maioria dos alunos apoiados encontra-se no 1º ciclo e início do 2º ciclo (entre o 1º e 5º ano de escolaridade), sendo que o primeiro ano de entrada para o segundo ciclo (5º ano) é aquele em que mais alunos recebem algum tipo de apoio do CRI, como é possível verificar na tabela 10.

### Frequência de alunos por ano de escolaridade

Ano de escolaridade	Frequência	Porcentagem
1º ano	23	9,2%
2º ano	25	10,0%
3º ano	33	13,2%
4º ano	19	7,6%
5º ano	37	14,8%
6º ano	18	7,2%
7º ano	20	8,0%
8º ano	23	9,2%
9º ano	20	8,0%
10º ano	15	6,0%
11º ano	11	4,4%
12º ano	6	2,4%
Total	250	100,0%

Tabela 10 – Distribuição da frequência de alunos apoiados pelo CRI por ano de escolaridade

De entre os 10 Agrupamentos de Escolas que estabelecem parceria com o CRI estudado, 4 possuem UAEM e 1 possui uma UEE.

De entre os 439 alunos que foram propostos para apoio pelo CRI/ AE, 31 frequentam alguma destas Unidades, seja UAEM ou UEE, como pode ser observado no gráfico 3.

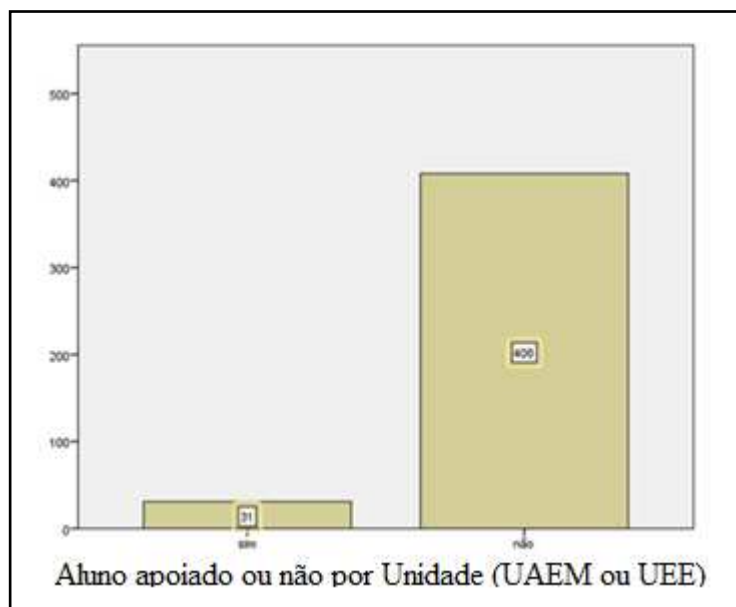


Gráfico 3 – Frequência de alunos com apoios pedidos para o CRI com apoios através de UAEM ou UEE

### 2.1.3. Descrição dos apoios através do CRI

A solicitação de apoios por parte do CRI pode dar-se em várias áreas, nomeadamente a Fisioterapia, Terapia da Fala, Terapia Ocupacional, Psicologia e Outro tipo de terapias, as quais incluem Psicomotricidade, Hipoterapia e Hidroterapia.

Para cada aluno, pode ser proposto um ou mais apoios em qualquer uma destas áreas, bem como ser pedido um tempo específico de apoio.

No caso específico do ano letivo de 2014/2015, foram pedidos apoios entre os 45 minutos e os 1160 minutos semanais, por aluno.

Para os 427 alunos propostos para apoio pelo CRI/AE foram pedidos 232 apoios de TF, 53 apoios de Fisioterapia, 57 apoios de TO, 337 apoios de Psicologia (estando englobadas a Psicologia Clínica e Psicologia Educacional) e 124 apoios de Outras terapias (Psicomotricidade, Hipoterapia ou Hidroterapia).

Para a área da TF foram pedidos, na sua maioria, apoios de 120 minutos semanais (num total de 74 alunos em 232) e de 60 minutos semanais (total de 71 alunos em 232).

O mínimo de tempo de apoio semanal por aluno proposto foi de 45 minutos (1 aluno) e o máximo foi de 360 minutos semanais (4 alunos) (Tabela 11).

**Frequência de alunos tendo em conta os minutos de Terapia da Fala pedidos por semana**

Quantidade de minutos pedidos	Frequência	Percentagem
0	207	47,2%
45	1	0,2%
60	71	16,2%
90	29	6,6%
120	74	16,9%
135	3	0,7%
145	7	1,6%
150	2	0,5%
180	29	6,6%
210	1	0,2%
240	4	0,9%
300	7	1,6%
360	4	0,9%
Total	439	100,0%

Tabela 11 – Frequência de apoios pedidos em TF de acordo com o número de minutos semanais

Para a Fisioterapia foram pedidos, na sua maioria, apoios de 120 minutos semanais (num total de 22 alunos em 53).

O mínimo de tempo de apoio semanal por aluno proposto foi de 45 minutos (1 aluno) e o máximo foi de 360 minutos semanais (1 aluno) (Tabela 12).

**Frequência de alunos tendo em conta os minutos de Fisioterapia pedidos por semana**

Quantidade de minutos pedidos	Frequência	Percentagem
0	386	87,9%
45	1	0,2%
60	5	1,1%
90	9	2,1%
120	22	5,0%
135	3	0,7%
145	2	0,5%
180	4	0,9%
225	1	0,2%
240	3	0,7%
300	2	0,5%
360	1	0,2%
Total	439	100,0%

Tabela 12 – Frequência de apoios pedidos em Fisioterapia de acordo com o número de minutos semanais

Para a área da TO foram pedidos, na sua maioria, apoios de 120 minutos semanais (num total de 15 alunos em 57).

O mínimo de tempo de apoio semanal por aluno proposto foi de 60 minutos (10 alunos) e o máximo foi de 180 minutos semanais (12 alunos) (Tabela 13).

**Frequência de alunos tendo em conta os minutos de Terapia Ocupacional pedidos por semana**

Quantidade de minutos pedidos	Frequência	Percentagem
0	382	87,0%
60	10	2,3%
90	14	3,2%
120	15	3,4%
135	6	1,4%
180	12	2,7%
<b>Total</b>	<b>439</b>	<b>100,0%</b>

Tabela 13 – Frequência de apoios pedidos em TO de acordo com o número de minutos semanais

Para a Psicologia foram pedidos, na sua maioria, apoios de 60 minutos semanais (num total de 143 alunos em 337).

O mínimo de tempo de apoio semanal por aluno proposto foi de 45 minutos (15 alunos) e o máximo foi de 1160 minutos semanais (1 aluno) (Tabela 14).

**Frequência de alunos tendo em conta os minutos de Psicologia pedidos por semana**

Quantidade de minutos pedidos	Frequência	Percentagem
0	102	23,2%
45	15	3,4%
60	143	32,6%
90	45	10,3%
105	10	2,3%
120	81	18,5%
135	9	2,1%
145	1	0,2%
150	3	0,7%
165	1	0,2%
180	8	1,8%
240	16	3,6%
300	1	0,2%
360	2	0,5%
990	1	0,2%
1160	1	0,2%
<b>Total</b>	<b>439</b>	<b>100,0%</b>

Tabela 14 – Frequência de apoios pedidos em Psicologia de acordo com o número de minutos semanais

Para Outras terapias foram pedidos, na sua maioria, apoios de 120 minutos semanais (num total de 37 alunos em 124).

O mínimo de tempo de apoio semanal por aluno proposto foi de 45 minutos (1 aluno) e o máximo foi de 900 minutos semanais (1 aluno) (Tabela 15).

**Frequência de alunos tendo em conta os minutos de Outras terapias pedidos por semana**

Quantidade de minutos pedidos	Frequência	Percentagem
0	315	71,8%
45	1	0,2%
60	25	5,7%
90	12	2,7%
120	37	8,4%
150	1	0,2%
180	14	3,2%
210	3	0,7%
225	4	0,9%
240	9	2,1%
270	6	1,4%
300	3	0,7%
315	2	0,5%
360	1	0,2%
420	2	0,5%
540	1	0,2%
600	2	0,5%
900	1	0,2%
<b>Total</b>	<b>439</b>	<b>100,0%</b>

Tabela 15 – Frequência de apoios pedidos em Outras terapias de acordo com o número de minutos semanais

Verifica-se que, na maioria das terapias, os apoios pedidos em Planos de Ação para os alunos com NEE, são no máximo de 120 minutos semanais.

No que respeita aos apoios aprovados em Planos de Ação pelo Ministério da Educação, os dados são distintos, dado que:

- Nem todos os alunos foram contemplados com terapias;
- Nem todos os alunos tiveram direito a todas as terapias que foram pedidas;
- Nem todos os alunos beneficiaram do tempo de terapia pedido.

No que respeita à TF, dos 232 pedidos pelo CRI/AE, somente 118 alunos foram contemplados na aprovação em PA para possuírem apoio de TF.

Na sua maioria, o Ministério da Educação concedeu apoios de 30 minutos (a um total de 77 alunos), quando tinham sido pedidos apoios de 60 e 120 minutos. (Tabela 16)

**Frequência de alunos tendo em conta os minutos de  
Terapia da Fala aprovados por semana**

Quantidade de minutos aprovados	Frequência	Percentagem
0	321	73,1%
30	77	17,5%
60	38	8,7%
90	3	0,7%
Total	439	100,0%

Tabela 16 – Frequência de alunos aprovados em PA para beneficiarem de Terapia da Fala, tendo em conta o número de minutos semanais da terapia

No que respeita à Fisioterapia, dos 53 pedidos pelo CRI/AE, somente 19 alunos foram contemplados na aprovação em Plano de Ação para possuírem apoio de Fisioterapia.

O Ministério da Educação atribuiu essencialmente apoios de 60 minutos (a um total de 12 alunos), quando na sua maioria tinham sido solicitados apoios de 120 minutos (Tabela 17).

**Frequência de alunos tendo em conta os minutos de  
Fisioterapia aprovados por semana**

Quantidade de minutos aprovados	Frequência	Percentagem
0	420	95,7%
30	6	1,4%
60	12	2,7%
90	1	0,2%
Total	439	100,0%

Tabela 17 – Frequência de alunos aprovados em PA para beneficiarem de Fisioterapia, tendo em conta o número de minutos semanais da terapia

No que respeita à TO, dos 57 pedidos feitos pelo CRI/AE, somente 23 foram contemplados na aprovação dos Planos de Ação para possuírem apoio de TO.

Na sua maioria, o ME aprovou apoios de 60 minutos (a um total de 12 alunos), quando tinham sido pedidos apoios de 120 minutos (Tabela 18).

**Frequência de alunos tendo em conta os minutos de  
Terapia Ocupacional aprovados por semana**

Quantidade de minutos aprovados	Frequência	Percentagem
0	416	94,8%
30	11	2,5%
60	12	2,7%
90	0	0,0%
Total	439	100,0%

Tabela 18 – Frequência de alunos aprovados em PA para beneficiarem de TO, tendo em conta o número de minutos semanais da terapia

No que respeita à Psicologia, dos 337 pedidos pelo CRI/AE, somente 105 alunos foram contemplados na aprovação em Plano de Ação para possuírem apoio de Psicologia (Clínica e/ou Educacional).

O Ministério da Educação concedeu essencialmente apoios de 30 minutos (a um total de 84 alunos), quando na sua maioria tinham sido requeridos apoios de 60 minutos (Tabela 19).

**Frequência de alunos tendo em conta os minutos de  
Psicologia aprovados por semana**

Quantidade de minutos aprovados	Frequência	Percentagem
0	334	76,1%
30	84	19,1%
60	20	4,6%
90	1	0,2%
Total	439	100,0%

Tabela 19 – Frequência de alunos aprovados em PA para beneficiarem de Psicologia, tendo em conta o número de minutos semanais da terapia



No que respeita a Outras terapias, dos 124 pedidos pelo CRI/ AE, somente 34 alunos foram considerados na aprovação dos Planos de Ação para usufruírem de outras terapias (Psicomotricidade, Hipoterapia e/ou Hidroterapia).

O Ministério da Educação concedeu maioritariamente apoios de 30 minutos (a um total de 18 alunos), quando tinham sido pedidos apoios de 120 minutos (Tabela 20).

**Frequência de alunos tendo em conta os minutos de Outras Terapias aprovados por semana**

Quantidade de minutos aprovados	Frequência	Percentagem
0	405	92,3%
30	18	4,1%
60	16	3,6%
90	0	0,0%
Total	439	100,0%

Tabela 20 – Frequência de alunos aprovados em PA para beneficiarem de Outras terapias, tendo em conta o número de minutos semanais da terapia

Os dados acima expostos referem-se ao número de alunos que foram propostos em PA pelo CRI/AE e aprovados em PA pelo ME.

Passa-se agora à análise das terapias solicitadas pelo CRI/AE e aprovadas pelo ME quanto ao número de minutos semanais.

Verifica-se que ao nível da TF foram pedidos em média 62,52 minutos semanais, tendo sido aprovados em média somente 11,07 minutos de apoio por semana (Tabela 21).

	Minutos TF por semana pedidas	Minutos TF por semana aprovadas
Médias	62,52	11,07
N	439	439
Desvio Padrão	74,816	20,080

Tabela 21 – Média de horas semanais de TF pedidas e aprovadas

Relativamente à Fisioterapia, foram requeridos em média 16,21 minutos semanais, tendo sido aprovados em média somente 2,26 minutos de apoios por semana (Tabela 22).

	Minutos Fisioterapia por semana pedidas	Minutos Fisioterapia por semana aprovadas
Médias	16,21	2,26
N	439	439
Desvio Padrão	49,049	11,151

Tabela 22 – Média de horas semanais de Fisioterapia pedidas e aprovadas

A nível da TO foram pedidos em média 15,10 minutos semanais, tendo sido aprovados em média 2,39 minutos de apoios por semana (Tabela 23).

	Minutos TO por semana pedidas	Minutos TO por semana aprovadas
Médias	15,1	2,39
N	439	439
Desvio Padrão	41,749	10,747

Tabela 23 – Média de horas semanais de TO pedidas e aprovadas

Relativamente à área da Psicologia, foram pedidos em média 78,59 minutos semanais de apoio, tendo sido aprovados em média 8,49 minutos de apoio por semana. (Tabela 24)

	Minutos Psicologia por semana pedidas	Minutos Psicologia por semana aprovadas
Médias	78,59	8,49
N	439	439
Desvio Padrão	90,792	16,274

Tabela 24 – Média de horas semanais de Psicologia pedidas e aprovadas

Por último, foram pedidos 46,50 minutos semanais de Outras terapias, tendo sido aprovados pelo ME, em média, 3,42 minutos de apoio por semana (Tabela 25).

	Minutos Outras Terapias por semana pedidas	Minutos Outras Terapias por semana aprovadas
Médias	46,50	3,42
N	439	439
Desvio Padrão	99,218	12,522

Tabela 25 – Média de horas semanais de Outras terapias pedidas e aprovadas

Coloca-se então em questão qual a comparação entre as médias dos apoios requeridos pelos Agrupamentos de Escolas/CRI e os apoios considerados pelo Ministério da Educação na aprovação dos Planos de Ação.

Para esta questão colocaram-se duas hipóteses:

H0: Os apoios pedidos foram atribuídos pelo ME.

H1: Os apoios pedidos são diferentes dos apoios autorizados pelo ME.

Para que se possa seleccionar uma das hipóteses estabelecidas efectuou-se o Teste T para amostras emparelhadas (Tabela 26).

Teste de amostras emparelhadas									
		Diferenças Emparelhadas					t	df	sig.(2 extremidades)
		Média	Desvio padrão	Erro padrão da média	95% intervalo de confiança da diferença				
					Inferior	Superior			
Par 1	Apoios pedidos pelo CRI/AE no PA - Apoios dados pelo ME na aprovação do PA	-0,403	0,544	0,026	-0,454	-352,000	-15,528	438	0,000

**Tabela 26** – Resultados do teste de amostras emparelhadas (Apoios pedidos pelos CR/AE no PA e Apoios dados pelo ME na aprovação dos PA)

Dado que o nível de significância obtido no teste é inferior a 0,05, rejeita-se a hipótese H0.

Deste modo, os apoios pedidos pelos AE/CRI são diferentes dos apoios que foram dados pelo ME na aprovação dos PA.

Analisando de modo comparativo terapia a terapia, obtiveram-se os dados presentes na tabela 28.

Para cada uma das terapias estabelece-se a mesma questão, se os apoios pedidos e aprovados são iguais ou não.

Colocaram-se desta forma as seguintes hipóteses:

Par	Hipóteses
1	H0: Os apoios pedidos de TF foram atribuídos pelo ME H1: Os apoios pedidos de TF são diferentes dos apoios aprovados pelo ME
2	H0: Os apoios pedidos de Fisioterapia foram atribuídos pelo ME H1: Os apoios pedidos de Fisioterapia são diferentes dos apoios aprovados pelo ME
3	H0: Os apoios pedidos de TO foram atribuídos pelo ME H1: Os apoios pedidos de TO são diferentes dos apoios aprovados pelo ME
4	H0: Os apoios pedidos de Psicologia foram atribuídos pelo ME H1: Os apoios pedidos de Psicologia são diferentes dos apoios aprovados pelo ME
5	H0: Os apoios pedidos de Outras terapias foram atribuídos pelo ME H1: Os apoios pedidos de Outras terapias são diferentes dos apoios aprovados pelo ME

**Tabela 27** – Hipóteses para Teste T de amostras emparelhadas

Para verificar os a questão levantada em cada hipótese, executou-se o Teste de amostras emparelhadas.

		Teste de amostras emparelhadas								
		Diferenças Emparelhadas					t	df	sig.(2 extremidades)	
		Média	Desvio padrão	Erro padrão da média	95% intervalo de confiança da diferença					
					Inferior	Superior				
Par 1	Minutos TF por semana pedidos - Minutos TF pode semana aprovados	51,446	64,794	3,092	45,369	57,524	16,636	438	0,000	
Par 2	Minutos de Fisio por semana pedidos - Minutos Fisio por semana aprovados	13,952	42,225	2,015	9,991	17,913	6,923	438	0,000	
Par 3	Minutos de TO por semana pedidos - Minutos de TO por semana aprovados	12,711	37,012	1,767	9,239	16,183	7,195	438	0,000	
Par 4	Minutos de Psic por semana pedidos - Minutos de Psic por semana aprovados	70,093	88,377	4,218	61,803	78,383	16,618	438	0,000	
Par 5	Minutos de Outras por semana pedidos - Minutos de Outras por semana aprovados	43,087	93,210	4,449	34,343	51,830	9,685	438	0,000	

**Tabela 28** - Resultados do teste de amostras emparelhadas (Minutos de terapia pedidos pelos CR/AE no PA e Minutos de apoios dados pelo ME na aprovação dos PA) para cada terapia (TF, Fisioterapia, TO, Psicologia e Outras Terapias)

Tendo em consideração que o nível de significância para todas as terapias é inferior a 0,05, rejeita-se a hipótese  $H_0$  para todas.

Deste modo, para cada terapia verifica-se que:

<b>Par</b>	<b>Resultado</b>
1	Os apoios pedidos pelos AE/CRI em TF são diferentes dos apoios que foram dados de TF pelo ME na aprovação dos PA.
2	Os apoios pedidos pelos AE/CRI em Fisioterapia são diferentes dos apoios que foram dados de Fisioterapia pelo ME na aprovação dos PA.
3	Os apoios pedidos pelos AE/CRI em TO são diferentes dos apoios que foram dados de TO pelo ME na aprovação dos PA.
4	Os apoios pedidos pelos AE/CRI em Psicologia são diferentes dos apoios que foram dados de Psicologia pelo ME na aprovação dos PA.
5	Os apoios pedidos pelos AE/CRI de Outras terapias são diferentes dos apoios que foram dados de Outras terapias pelo ME na aprovação dos PA.

**Tabela 29** – Resultados do teste de amostras emparelhadas (Minutos de terapia pedidos pelos CR/AE no PA e Minutos de apoios dados pelo ME na aprovação dos PA) para cada terapia (TF, Fisioterapia, TO, Psicologia e Outras Terapias)

Estes dados estão em concordância com a análise que tem vindo a ser feita, na qual se tem verificado que, tanto o número de alunos com indicação de apoio pelo CRI, como o número de minutos de apoios pedidos, são diferentes dos atribuídos pelos ME na aprovação dos PA.

Outro aspeto importante de analisar é a quantidade de terapias pedidas pelos AE/CRI para cada aluno.

Para cada aluno proposto em PA, os AE/CRI podem solicitar somente um tipo de apoio ou mais do que um tipo de apoio, num total de 5 (TF, Fisioterapia, TO, Psicologia ou Outras terapias).

Do total de alunos propostos em PA para as terapias ( $n = 427$ ), em 208 casos foi pedida somente uma terapia, para 120 alunos foram requeridos dois tipos de terapias distintas, para 51 alunos foram propostos três tipos de terapias, para 38 alunos foram solicitados

quatro tipos de terapias e para 10 alunos foram pedidos todos os tipos de terapias (cinco tipos distintos de terapias) (Tabela 30).

<b>Quantidade de terapias pedidas</b>		
Quantidade de terapias pedidas por aluno	Frequência	Porcentagem
1	208	48,7%
2	120	28,1%
3	51	11,9%
4	38	8,9%
5	10	2,3%
<b>Total</b>	<b>427</b>	<b>100,0%</b>

Tabela 30 – Frequência de alunos de acordo com a quantidade de terapias pedidas

Na sua maioria foi solicitado pelos AE/CRI só um tipo de terapia para os alunos (208 alunos). Neste caso, 157 destes alunos não tiveram direito a nenhum tipo de terapia, pois não foi aprovado pelo ME.

Destes 208 alunos, 50 tiveram direito a um tipo de terapia, tal como tinha sido proposto pelos AE/ CRI. E somente 1 aluno foi contemplado com mais do que um tipo de terapia, tendo em conta que só um tinha sido pedido.

Dos 120 alunos para os quais foram pedidos dois tipos de terapia, 57 não tiveram direito a nenhum tipo de terapia. Por sua vez, 54 tiveram direito a apenas uma terapia e não a duas como tinha sido solicitado. Somente 9 dos 120 alunos tiveram direito a usufruir de duas terapias tal como tinha sido proposto em PA pelos AE/ CRI.

Dos 51 alunos para os quais foram requeridos três tipos de terapias distintas, 19 não foram contemplados pelo ME na aprovação dos PA, pelo que não tiveram direito a qualquer tipo de apoio por parte do CRI.

Dezoito destes alunos tiveram aprovação para uma terapia e 9 alunos tiveram aprovadas dois dos três tipos de terapias solicitados pelos AE/CRI. Somente 5 alunos puderam beneficiar do apoio de três tipos de terapias distintas, como tinha sido proposto pelos AE/ CRI nos PA.

Dos 38 alunos para os quais foram solicitados quatro tipos de apoios distintos, somente 11 receberam efetivamente os quatro tipos de terapias.

Três destes 38 alunos não beneficiaram de nenhum tipo de terapia.

Por sua vez, 10 alunos tiveram direito a um tipo de apoio e, outros 10 alunos tiveram direito a beneficiar de dois tipos de terapias distintas.

Outros 4 alunos puderam beneficiar de 3 tipos de terapias de entre as quatro propostas pelos AE/ CRI.

Dos 10 alunos para os quais foram pedidos pelos AE/CRI cinco tipos de terapias diferentes, 3 não foram sequer contemplados na aprovação dos PA por parte do ME.

Destes 10, 2 tiveram direito a dois tipos de terapias, outro aluno pôde beneficiar de três tipos de terapia e 3 alunos puderam ter acesso a quatro tipos de terapias distintos.

Somente 1 aluno pôde beneficiar dos cinco tipos de apoios propostos pelos AE/CRI.

Os dados acima discriminados podem ser observados na tabela 31.

Quantidade de terapias pedidas ^ Quantidade de terapias dadas Tabulação cruzada			Quantidade de terapias dadas						Total
			0	1	2	3	4	5	
Quantidade de terapias pedidas	0	Contagem	3	5	3	1	0	0	12
		% dentro de Quantidade de terapias pedidas	25,0%	41,7%	25,0%	8,3%	0,0%	0,0%	100,0%
	1	Contagem	157	50	1	0	0	0	208
		% dentro de Quantidade de terapias pedidas	75,5%	24,0%	0,5%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	2	Contagem	57	54	9	0	0	0	120
		% dentro de Quantidade de terapias pedidas	47,5%	45,0%	7,5%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	3	Contagem	19	18	9	5	0	0	51
		% dentro de Quantidade de terapias pedidas	37,3%	35,3%	17,6%	9,8%	0,0%	0,0%	100,0%
	4	Contagem	3	10	10	4	11	0	38
		% dentro de Quantidade de terapias pedidas	7,9%	26,3%	26,3%	10,5%	28,9%	0,0%	100,0%
	5	Contagem	3	0	2	1	3	1	10
		% dentro de Quantidade de terapias pedidas	30,0%	0,0%	20,0%	10,0%	30,0%	10,0%	100,0%
Total		Contagem	242	137	34	11	14	1	439
		% dentro de Quantidade de terapias pedidas	55,1%	31,2%	7,7%	2,5%	3,2%	0,2%	100,0%

Tabela 31 – Cruzamento de dados entre quantidade de terapias pedidas por aluno pelos AE/CRI e a quantidade de terapias atribuídas por aluno na aprovação dos PA pelo ME

No que respeita à atribuição de apoios por parte do ME na aprovação dos PA não parece existir um padrão específico para a atribuição ou não de terapias para os diversos alunos. Tendo em consideração que os alunos apoiados em UAEM ou UEE serão os alunos com níveis de deficiência e incapacidade mais elevados, verificou-se se, no caso destes alunos, os apoios atribuídos pelo ME na aprovação dos PA estavam em concordância com os apoios pedidos pelos AE/CRI.

No presente estudo não era objetivo estabelecer a relação entre os níveis de incapacidade e deficiência estabelecidos através da CIF nos PEI dos alunos e a possibilidade do estabelecimento de uma relação com a atribuição de apoios especializados.

Ainda assim, considerou-se importante ressaltar que, de todos os alunos apoiados por UAEM ou UEE (31) para os quais foram pedidas terapias pelo AE/CRI, foram contemplados na aprovação dos PA por parte do ME, 29, o que representa 93,5% dos alunos.

Apesar de nem todos estes alunos terem tido direito a algum tipo de terapia, a maioria dos alunos (29 em 31) teve direito a algum tipo de terapia por parte do CRI.

Estes dados sugerem que, pelo menos nos casos de alunos apoiados por unidades especializadas - UAEM ou UEE - os alunos têm direito a algum tipo de apoio por parte do CRI.

Nos pedidos efetuados pelos AE/CRI para os alunos apoiados por UAEM ou UEE foram solicitados pelo menos dois tipos de terapia por aluno. Na sua maioria (16) foram pedidos quatro tipos de terapias distintas para os alunos apoiados por UAEM ou UEE.

Efetivamente, na sua maioria (14 dos 27 alunos apoiados por UAEM ou UEE aprovados em PA), os alunos beneficiaram de quatro tipos de terapias distintas.

Apesar de o número de terapias cedidas a cada aluno não corresponder totalmente ao pedido pelos AE/CRI, é nos casos de alunos apoiados por UAEM ou UEE que estes valores mais se aproximam, como é possível verificar nas tabelas 32 e 33.

**Aluno apoiado ou não em Unidade (Multi ou Autismo) ^ Quantidade de terapias pedidas - Tabulação cruzada**  
Contagem

	Quantidade de terapias pedidas						Total
	0	1	2	3	4	5	
Aluno apoiado ou não por unidade Sim	0	0	2	6	16	7	31
(Multi ou Autismo) Não	12	208	118	45	22	3	408
Total	12	208	120	51	38	10	439

**Tabela 32 – Quantidade de terapias pedidas por aluno apoiado por UAEM ou UEE**

**Aluno apoiado ou não por Unidade (Multi ou Autismo) ^ Quantidade de terapias dadas - Tabulação cruzada**  
Contagem

	Quantidade de terapias dadas						Total
	0	1	2	3	4	5	
Aluno apoiado ou não por unidade Sim	2	0	5	9	14	1	31
(Multi ou Autismo) Não	240	137	29	2	0	0	408
Total	242	137	34	11	14	1	439

**Tabela 33 – Quantidade de terapias dadas por aluno apoiado por UAEM ou UEE**



## **2.2. Análise das Entrevistas**

### **2.2.1. Análise Discursiva dos Entrevistados**

O primeiro resultado a ser apresentado prende-se com a atividade discursiva dos entrevistados, que perfizeram um total de 5274 palavras transcritas.

A entrevista com menor duração foi de 07 minutos e 15 segundos, e a mais longa teve a duração de 24 minutos e 06 segundos. Os discursos dos 4 entrevistados tiveram um tempo total de 57 minutos e 53 segundos.

Os 4 participantes apresentaram uma variabilidade no número de palavras proferidas nas entrevistas individuais, entre um mínimo de 615 e um máximo de 2174.

As categorias que registaram um maior número de palavras transcritas dizem respeito à categoria 1 (Verificação de como decorre a parceria entre o CRI e o AE) com 1737 palavras e a categoria 6 (Propostas de melhoria) com 1252 palavras proferidas.

A categoria 3 (Vantagens da parceria CRI/AE) foi aquela em que os entrevistados proferiram um menor número de palavras total (328). Estes dados podem ser observados de forma detalhada no Apêndice 4.

### **2.2.2. Caracterização dos participantes**

Para a execução da parte qualitativa da investigação, foram efetuadas entrevistas aos coordenadores de Educação Especial dos Agrupamentos de Escolas parceiros do CRI em estudo, no ano 2014/2015, bem como ao coordenador do CRI.

Desta forma, eram 10 o total de coordenadores, no entanto somente 4 se mostraram disponíveis para participar no estudo.

#### Caraterização dos entrevistados

A média de idades das pessoas entrevistadas é de 44,25 anos.

Todos os coordenadores de Educação Especial dos AE possuem especialização, na área das NEE de domínio cognitivo e motor ou em dificuldades de aprendizagem.

Os entrevistados trabalham na área da Educação Especial, em média, há 23,5 anos. Sendo que, em média, são Coordenadores de EE no AE ou CRI há 5,75 anos.

### Caraterização dos serviços de Educação Especial dos AE parceiros do CRI

Dos AE parceiros do CRI que acederam à realização da entrevista, verifica-se a existência de uma quantidade de alunos abrangidos pelo regime educativo especial bastante divergente, indo dos 20 alunos num AE até aos 160 num outro AE.

A quantidade de alunos apoiados pelo CRI nos AE analisados nas entrevistas é variável, indo dos 10 alunos aos 60. Estes números representam entre 37,5% e 67,6% do total de alunos com NEE.

#### **2.2.3. Caraterização da parceria entre o CRI e os AE**

Este tema tinha por base seis objetivos específicos, sendo eles os seguintes:

- a) Verificar como decorre a parceria entre o cri e os AE da sua zona de abrangência;
- b) Conhecer as limitações existentes na parceria entre o CRI e os AE;
- c) Conhecer as vantagens existentes na parceria entre o CRI e os AE;
- d) Verificar se a parceria estabelecida entre o CRI e os AE promove ou não a inclusão dos alunos com NEE;
- e) Verificar se as necessidades de apoios especializados dos AE estão a ser colmatadas;
- f) Verificar se existem propostas de melhoria para a parceria entre o CRI e os AE e, consequentemente melhorar a inclusão dos alunos com NEE nas escolas regulares.

A estruturação da entrevista em temas e objetivos específicos para cada um deles, permitiu a análise categorial temática (Bardin, 2011), seguindo a apresentação dos resultados a mesma ordem de análise.

Desta forma, foi possível sintetizar de forma clara as perceções dos entrevistados, relativamente às temáticas em análise, sendo estas apresentadas na Tabela 34.

Os dados recolhidos que obtiveram uma maior representação, ou seja, uma maior frequência de resposta nas entrevistas, irão ser complementados com o testemunho dos entrevistados. Todos os resultados foram referidos de forma espontânea pelos participantes, sem que existisse uma elucidação ou escolha de resposta prévia. Assim, torna-se importante ressaltar que todos os dados referidos são aspetos que os entrevistados consideraram importantes, dada a categoria em questão.

**Caraterização da parceria entre o CRI e os AE**

<b>Categoria</b>	<b>Resultados</b>
<b>1</b> Verificar como decorre a parceria entre o CRI e os AE	Parceria é positiva: 60% Parceria é negativa: 40%
<b>2</b> Limitações na parceria entre o CRI e os AE	Falta de recursos: 25% Falta de tempo indireto: 25% Tempo de deslocação dos técnicos: 8,3% Dificuldade de integração dos técnicos dos AE: 8,3% Compatibilidade de horários: 16% Realização das terapias: 16,6%
<b>3</b> Vantagens na parceria entre o CRI e os AE	Variedade de áreas técnicas especializadas: 50% Bom trabalho desenvolvido pelos técnicos: 33,3% Partilha de informação: 16,6%
<b>4</b> Inclusão dos alunos com NEE	CRI contribui para a inclusão: 28,6% CRI não contribui para a inclusão: 42,86% Contributo para a inclusão existe mas poderia ser melhor: 28,6%
<b>5</b> Necessidades de apoios especializados nos AE	Necessidades de apoio especializados não estão colmatadas: 40% Horas de apoio são insuficientes: 26,7% Existem apoios de áreas técnicas especializadas em falta: 33,3%
<b>6</b> Propostas de melhoria	Maior número de horas de apoio: 8,3% Técnicos distribuídos por menos AE: 8,3% Colocação dos técnicos no início do ano lectivo: 8,3% Contabilização do tempo indireto dos técnicos: 16,6% Aprovação dos apoios concordante com os pedidos efetuados nos PA: 16,6% Melhores condições de trabalho: 16,6% Colocação dos técnicos pelos AE e não pelo CRI: 25%

Tabela 34 - Representação esquemática dos dados obtidos nas entrevistas

Tendo em consideração os dados presentes na Tabela 34, passa-se à análise da temática de forma mais aprofundada.

### **Categoria 1 – Verificar como decorre a parceria entre o CRI e os AE**

Esta categoria engloba a perceção dos diversos coordenadores entrevistados acerca da parceria estabelecida entre o CRI e o AE, de forma a compreender-se se a parceria é sentida como positiva ou negativa para ambas as entidades e os alunos com NEE.

Verifica-se que 60% das amostras de discurso recolhidas referentes a este tópico consideram a parceria como sendo positiva.

Destacam-se elementos do discurso como “*a parceria é sempre positiva*” para evidenciar esta perceção por parte dos participantes.

Por sua vez, 40% das amostras de discurso recolhidas, denotam a parceria entre o CRI e os AE como sendo negativa. Numa situação específica, esta foi justificada dado que *“como nós tivemos a outra parte de termos cá os técnicos a tempo inteiro sentimos um bocado pela negativa”*.

### **Categoria 2 – Limitações na parceria entre o CRI e os AE**

De acordo com os entrevistados, existem várias limitações na parceria entre o CRI e os AE.

Realça-se a falta de recursos, que foi mencionada em 25% das amostras de discurso recolhidas acerca deste tema.

Verifica-se ainda como significativa a limitação derivada da falta de horas de apoio indireto por parte dos técnicos do CRI (25%). Foi referida que *“falta de tempo para um trabalho em parceria”* que *“como não está contemplado nos horários, não é possível”*. De facto, verifica-se que esta falta de tempo indireto é limitativa uma vez que *“os terapeutas não podem vir às reuniões”* e que já não são feitas avaliações especializadas por parte dos técnicos.

Foi ainda referida a dificuldade em conciliar os horários dos alunos e dos técnicos que prestam os apoios (16,6%), dado que os técnicos são colocados após o início do ano letivo, tendo já os alunos horários estruturados. Desta forma, é depois difícil redefinir os horários de forma a incluir neles as terapias necessárias.

Evidencia-se ainda o tópico *“realização das terapias”*. De acordo com algumas amostras do discurso analisadas, o apoio dos técnicos do CRI está a ser realizado *“em gabinete”* assemelhando-se a um *“modelo médico”*, sendo esta característica dos apoios tida como limitativa, uma vez que não facilita a partilha de informação e transferência de estratégias.

### **Categoria 3 – Vantagens da parceria entre o CRI e os AE**

Constata-se que a variedade do tipo de terapia fornecidas pelo CRI é uma vantagem, tendo 50% das amostras de discurso sobre o tema refletido este aspeto.

Um dos entrevistados enumera estas mesmas terapias *“temos a psicologia, temos a fisioterapia, temos a psicomotricidade, temos a terapia da fala”*, referindo depois *“acabamos por conseguir dar uma resposta específica em determinadas áreas terapêuticas que de outra forma não existiriam nas escolas”*.

Parece ser também importante a competência dos técnicos do CRI, tendo este aspeto sido referido em 33,3% das situações. Ou seja, os entrevistados consideram de uma forma global e, como foi referido numa das entrevistas, *“o trabalho que é feito é bom”*.

#### **Categoria 4 – Inclusão dos alunos com NEE**

Nesta categoria pretendia-se que os entrevistados refletissem se o facto de existir a parceria entre o CRI e o AE contribui para a inclusão dos alunos com NEE na escola de ensino regular.

Somente em 28,6% dos elementos discursivos sobre o tema, os entrevistados consideraram que efetivamente a parceria entre o CRI e o AE contribui para a inclusão dos alunos com NEE, referindo por exemplo que *“se os alunos não tiverem que ser deslocados ajuda na inclusão”*.

No entanto, a maioria considera a ação do CRI como não promotora de inclusão, como se referiu em 42,86% das amostras de discurso sobre o tema.

De realçar que *“acaba por o apoio estar um bocado em gabinete, um bocado muito técnico e um bocado muito especialista”*, pelo que nem sempre o apoio especializado no contexto escolar contribui para a inclusão.

Importa ainda sublinhar a perceção de um dos entrevistados que refere que *“o trabalho que o CRI faz poderia ser muito mais efetivo ao nível de integração e inclusão destes alunos, se tivéssemos outras condições de trabalho”*.

#### **Categoria 5 – Necessidades de apoios especializados nos AE**

Esta categoria pretende verificar se as necessidades de apoios técnicos estão ou não a ser colmatadas.

Verifica-se uma grande uniformidade nas respostas a esta categoria, considerando-se que as necessidades de apoio técnico não estão colmatadas (20%), que as horas de apoio são insuficientes (40%) e que há terapias em falta nos AE para os alunos com NEE (40%).

Quanto ao tempo de apoio especializado atribuído por aluno refere-se que *“é inadmissível que continuem a vir aprovados trinta minutos de apoio semanal para cada aluno”*.

Compreende-se também que existem alunos que ficam sem apoio técnico especializado: *“é insuficiente por o número de alunos que acabam por ser abrangidos”*.

Quanto às áreas técnicas em falta há entrevistados que referiram estar todas as áreas em falta (n = 1) e houve ainda quem fosse mais específico, tendo referido lacunas ao nível da Terapia da Fala (n = 2) e da Fisioterapia (n = 1).

## **Categoria 6 – Propostas de melhoria**

O intuito desta categoria passa pela percepção, por parte dos entrevistados, do que poderá ser feito para melhorar a parceria entre o CRI e os AE, de forma a que os alunos com NEE possam estar mais bem apoiados.

Foram apresentadas propostas como o estabelecimento de horário indireto para cada técnico, de forma a poder estar presente em reuniões, avaliações e para partilhar informações com os vários intervenientes no processo educativo (16,6%).

A melhoria das condições de trabalho (16,6%) foi também mencionada, nomeadamente no que respeita ao vencimento dos técnicos do CRI.

Foi ainda referenciado que a aprovação dos apoios por parte do ME deveria ser mais concordante com os pedidos elaborados pelos AE e CRI em PA (16,6%). Este aspeto foi sendo mencionado ao longo das entrevistas, pelo que parece ter uma grande importância para alguns dos entrevistados. De facto, referiu-se a preocupação de haver alunos que não são contemplados com apoios técnicos e que, na sua opinião, necessitam deles e que os PA *“deviam ser aprovados de acordo com as necessidades e não de acordo com uma política de economizar”*.

A proposta de melhoria que mais frequentemente surgiu na análise discursiva foi a possibilidade de a contratação de técnicos ser feita pela escola e não pelos CRI (25%).

Outras propostas menos relevantes (cada uma com incidência de 8,3%) foram apresentadas, nomeadamente a colocação dos técnicos no início do ano letivo, um maior número de horas de apoio para os alunos e que cada técnico dê apoios em menos AE.

### 3. Discussão dos Resultados

Desde a implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008 e da reorganização das Escolas de Ensino Especial em Centros de Recursos para a Inclusão, houve a preocupação em estudar a parceria entre CRI e AE e o impacto na inclusão de alunos com NEE.

Verificou-se em estudos anteriores, como os de Simeonsson et al. (2010) e da DGE (2015f), que há aspetos que têm funcionado como obstáculos à correta implementação dos apoios técnicos especializados, nomeadamente o tempo de aprovação dos Planos de Ação, o desfasamento entre as necessidades e o financiamento aprovado, a reduzida intensidade das terapias, a dificuldade na gestão e organização de horários.

Desta forma, pretendeu-se neste estudo analisar a parceria CRI/AE, tendo em consideração os apoios técnicos especializados, bem como as perceções dos AE/CRI relativamente à parceria.

De um modo geral, verifica-se que os apoios pedidos pelos AE/CRI não são depois cedidos aos alunos pelo ME, quer em termos de alunos apoiados, tempo de terapia ou número de terapias por aluno.

Nas entrevistas efetuadas no presente estudo, os próprios coordenadores dos AE e do CRI possuem esta mesma perceção, havendo mesmo excertos que referem que “*a candidatura que é feita nunca é aprovada na totalidade*” e que “*há sempre meninos que ficam de fora, que são candidatados e que ficam de fora*”. Esta é uma perceção geral a todos os entrevistados, compreendendo-se que é uma prática corrente ao longo dos anos.

Na aprovação dos PA, os apoios concedidos pelo ME representam somente cerca de 55,7% dos que tinham sido pedidos pelos AE/CRI.

De um total de 427 alunos propostos para apoios, 189 não puderam beneficiar destes. Compreende-se assim que, quase metade dos alunos com necessidade de apoios técnicos especializados, não puderam beneficiar dos mesmos.

Estes dados estão concordantes com os estudos realizados anteriormente em Portugal, de Simeonsson et al. (2010) e DGE (2015f).

Tendo em consideração que os apoios técnicos especializados permitem o desenvolvimento de competências específicas e imprescindíveis ao desenvolvimento do aluno, então, estes alunos que não beneficiaram destes apoios, poderão ficar limitados no que respeita ao desenvolvimento académico, pessoal e/ou social.

Tomemos como exemplo o acompanhamento em TF.

Este assume uma importância relevante na educação inclusiva, dada a estreita relação entre as competências de comunicação e linguísticas, com a aprendizagem e a interação social (DGE, 2015c). Caso o AE/CRI determinem, com base numa avaliação e o perfil de funcionalidade, que o aluno necessita deste tipo de apoio especializado, não lhe sendo depois concedido, então que rumo poderá tomar a aprendizagem e a interação social?

O mesmo acontece para outras áreas técnicas, como Fisioterapia, Psicologia e TO. Todas estas áreas de intervenção específica têm um impacto nas competências pessoais, sociais e académicas. Sendo assim, estando estas a ser restringidas, poderá estar-se a limitar também o futuro do aluno com NEE nas várias áreas da sua vida.

Mais uma vez, os entrevistados partilham esta mesma perceção relativamente às áreas terapêuticas em falta, sendo esta falta sentida como limitativa.

Um dos entrevistados referiu que *“há meninos que pelo perfil de funcionalidade precisavam de Terapia da Fala mas acabam por não beneficiar porque como a candidatura é feita para x alunos e só vem aprovada para y...”*. Este excerto exprime tanto a consciência de que existem apoios em lacuna, como a perceção de que a aprovação dos Planos de Ação é sempre feita com cortes significativos nos apoios pedidos.

Relativamente à quantidade de tempo de apoio especializado requerido para os alunos, verifica-se que, na maioria dos casos, foram pedidos 120 minutos de apoio por semana, excetuando a Psicologia (60 minutos).

Usualmente os alunos não beneficiam de mais do que 60 minutos de apoio especializado num mesmo dia.

Pode, desta forma, a preocupação dos AE/CRI em pedir apoios semanais de 120 minutos, representar a preocupação de que os alunos possam beneficiar do apoio especializado mais do que uma vez por semana, promovendo assim a sistematização das competências de uma forma mais rápida e eficaz.

O mínimo tempo de apoio semanal pedido pelos AE/CRI foi de 45 minutos. Este aspeto não foi, de todo, respeitado na aprovação dos Planos de Ação, sendo que numa grande parte dos casos os apoios concedidos pelo ME foram de 30 minutos semanais.

Nas entrevistas foi possível verificar que os AE/CRI não estão de acordo com o reduzido tempo de intervenção semanal, sendo mencionado que *“é inadmissível que continuem a vir aprovados trinta minutos de apoio semanal para cada aluno”*.

Este aspeto tinha já sido identificado no estudo elaborado em 2015, em que existia um significativo desfasamento entre as necessidades identificadas pelas parcerias e os



montantes financeiros aprovados pelo ME, associado a uma generalizada e crítica percepção de desconhecimento dos critérios adotados para esse efeito (DGE, 2015f).

Efetivamente, na análise discursiva dos entrevistados, denotou-se que uma das propostas de melhoria para o funcionamento da parceria CRI/AE seria que *“houvesse mais horas”* bem como que *“deveria ser tido um cuidado maior na decisão, porque se a candidatura é feita imaginemos para vinte alunos, com x horas que são solicitadas por apoio específico”* então *“deviam ser aprovadas de acordo com as necessidades e não de acordo com uma política de economizar”*.

A percepção existente prende-se com o facto de que a aprovação dos apoios pelo ME se baseia em questões puramente económicas e não é fundamentada numa reflexão sobre as necessidades de cada aluno tendo por base a avaliação, o seu perfil de funcionalidade ou as medidas do PEI.

Apesar de no estudo de Simeonsson et al. (2010) não estarem analisadas as percepções dos envolvidos relativamente ao financiamento e aprovação dos PA, já era mencionado o desfasamento entre o número de horas requeridas e o número de horas atribuídas.

Na análise dos PA, verificou-se ainda que, na maioria dos casos em que foram concedidos apoios especializados pelo ME, somente foi atribuído um tipo de apoio para cada aluno. Como foi possível verificar nos resultados obtidos, apenas no caso de 50 alunos, tinha sido efetivamente pedido só um tipo de terapia. Nos restantes casos (82), apesar de os CRI/AE considerarem a necessidade do aluno beneficiar de mais terapias, estas não foram concedidas na totalidade ao aluno, sendo atribuído um único tipo de terapia.

Tendo em consideração os dados obtidos, parece que na atribuição de apoios especializados, há uma tendência na atribuição de um tipo de terapia por aluno.

Este aspeto leva-nos a pensar que, poderá ser opção na aprovação dos Planos de Ação, a atribuição de apoios especializados tendo em consideração a área mais afetada e, consequentemente, prioritária.

De entre o total de 427 alunos em PA, os AE/CRI requereram, para a maioria dos alunos (208) somente um tipo de terapia. Ou seja, para 47,4% dos alunos em PA foi pedido apenas um tipo de apoio especializado.

De um universo de 427 alunos, só para 28,1% dos alunos foram requeridos 2 tipos de terapias distintas; para 11,9% dos alunos foram pedidos 3 tipos de terapias; para 8,9% dos alunos foram tidos como necessários 4 tipos e para 2,3% dos alunos foram solicitados 5 tipos de terapias.

Verifica-se que são poucos os alunos para os quais os AE/CRI pedem mais do que 2 tipos de terapias.

É importante que os pedidos de apoios especializados sejam efetuados com base nas reais necessidades dos alunos. Tendo em consideração que em quase metade dos casos foi pedido somente um tipo de apoio especializado, não parece que os AE/CRI solicitem terapias de forma indiscriminada aquando da construção dos PA.

Dada a discrepância entre a quantidade de apoios requeridos e a quantidade de apoios atribuídos, poderia pensar-se que, seriam os próprios AE/CRI a fazer pedidos exagerados face às reais necessidades dos alunos, o que parece não acontecer tendo por base os dados apurados.

Não era objetivo do presente estudo encontrar um padrão na atribuição de apoios especializados por parte do ME. No entanto, no decorrer da análise dos dados, constatou-se que, no caso de alunos apoiados por UEE ou UAEM, os apoios dados pelo ME na aprovação dos PA estavam em maior concordância com os apoios pedidos pelos AE/CRI. As UAEM são consideradas uma resposta educativa especializada às características particulares da população com multideficiência (Rebocho, Saragoça & Candeias, 2009). Ora, a população de alunos com multideficiência apresenta grandes limitações ao nível da atividade e participação, experienciando dificuldades na interação, acesso à informação, da concentração, atenção, pensamento, tomada de decisões e resolução de problemas (Nunes, 2008).

Por sua vez, as UEE constituem uma resposta educativa específica para alunos com autismo (DGDIC, 2008).

O autismo é classificado pelo Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM V) como uma alteração global do desenvolvimento, que se caracteriza pelo desenvolvimento acentuadamente atípico na interação social e na comunicação e pela presença de um reportório marcadamente restrito de atividades e interesses (American Psychiatric Association, 2014).

Tendo em consideração que são os alunos diagnosticados com autismo que integram as UEE, estes apresentam também limitações na atividade e participação. Estas representam-se essencialmente por dificuldades na comunicação, coordenação motora, em desenvolver atividades de vida diária, bem como na execução de tarefas de cariz académico como produzir desenhos e o cálculo (Miccas, Vital & D'Antino, 2014).

Tendo por base as definições anteriores, bem como as características ao nível da atividade e participação, compreendemos que os alunos apoiados por UAEM ou UEE possuem níveis de incapacidade/ restrições na atividade e participação tendencialmente elevados. Este facto poderá justificar a maior/melhor relação entre apoios pedidos/apoios atribuídos no caso dos alunos apoiados por UAEM ou por UEE.

Fazemos uma análise mais específica da relação apoios pedidos/apoios atribuídos nos casos de alunos em UAEM ou UEE.

De entre os 439 alunos com NEE dos AE parceiros do CRI em estudo (427 alunos com apoios pedidos em PA e 12 alunos acrescentados pelo ME na aprovação dos PA), 31 são apoiados por alguma destas Unidades, seja UAEM ou UEE. Representam assim somente 7% de todos os alunos com NEE considerados nos PA.

Apesar de nem todos estes alunos apoiados por UAEM ou UEE terem tido direito a algum tipo de terapia, a maioria dos alunos (29 em 31) pôde beneficiar de algum tipo de terapia por parte do CRI. Representa assim um total de 93,5% dos alunos com apoios atribuídos. Nos pedidos efetuados pelos AE/CRI para os alunos apoiados em UAEM ou UEE foram solicitados pelo menos dois tipos de terapia por aluno.

Na sua maioria (16) foram requeridos quatro tipos de terapias distintas por aluno e, efetivamente, 14 destes alunos beneficiaram de quatro tipos de terapias distintas.

Apesar de o número de terapias cedidas a cada aluno não corresponder totalmente ao pedido pelos AE/CRI, é nos casos de alunos apoiados em UAEM ou UEE que estes valores mais se aproximam.

De reter que, de acordo com o Decreto-Lei 3/2008, no caso dos alunos apoiados em UEE ou UAEM, devem ser assegurados os apoios e terapias necessárias e que se possam considerar essenciais (Decreto-Lei n.º 3/2008). Desta forma, verifica-se uma maior concordância com a legislação em vigor, quando se trata da aprovação dos apoios especializados para os alunos em UEE ou UAEM.

Outro aspeto curioso que surgiu na análise dos dados, apesar de não ser objetivo do presente estudo fazer esta análise, foi que se denota o decréscimo do número de alunos apoiados pelo CRI com o avançar da escolaridade. Tal facto pode estar relacionado com vários fatores, para os quais levantamos algumas hipóteses.

Este decréscimo de alunos apoiados pelo CRI com o avançar da escolaridade pode prender-se com a evolução dos alunos, deixando de ser necessária a intervenção especializada; bem como com a maior aposta na intervenção terapêutica nos casos de

alunos mais jovens e que possam retirar maiores benefícios (acadêmicos, pessoais e sociais) dos apoios especializados.

Após analisados e comparados os dados dos apoios pedidos e atribuídos, passa-se à reflexão sobre as percepções da parceria entre o CRI e os AE.

De uma forma global, a parceria entre o CRI e os AE é percebida como positiva. No entanto, são apresentadas mais limitações (total de 6) do que vantagens (total de 3) na parceria existente entre o CRI e os AE.

A maioria das limitações apontadas pelos entrevistados vão de encontro às percepções apontadas em estudos anteriores, como os de Simeonsson et al. (2010) e da DGE (2015f). Neste estudo, como limitações apresentam-se: a falta recursos, falta de tempo indireto, tempo de deslocação dos técnicos, dificuldade de integração dos técnicos no AE, a dificuldade na compatibilidade de horários e a realização das terapias.

Estes aspetos têm sido denotados desde a data do primeiro estudo global sobre a atuação dos CRI, ou seja, desde 2010. Nota-se, portanto, que não houve evoluções significativas, resultando na não resolução dos “problemas” encontrados no modo de atuação das parcerias CRI/AE para que estas fossem melhoradas.

Somente o tópico “realização de terapias” não tinha sido observado em estudos anteriores. De notar que, esta limitação se refere à forma como os apoios são prestados pelo CRI, isto é, que os mesmos são prestados de forma isolada, retirando o aluno do seu ambiente natural e “num contexto quase clínico”.

Apesar de em 2015 a DGE ter verificado que as salas de apoio são o contexto de apoio mais frequentemente utilizado pelos técnicos do CRI, este não foi mencionado como limitação na atuação do CRI.

É preocupante a existência deste tipo de limitação, uma vez que uma das funções do estabelecimento da parceria CRI/AE é prevenir a segregação dos alunos com NEE (Warwick, 2001).

Tendo em conta que o CRI e os Agrupamentos de Escolas desenvolvem uma parceria, deverão estabelecer-se como uma equipa.

Sabe-se que o estabelecimento de uma parceria plena está condicionado pelo envolvimento dos membros (DGE, 2015). No entanto, deverá partir dos próprios membros do CRI e dos AE interagirem, dentro do possível, trabalhando com o aluno com NEE como um todo biopsicossocial. De reter que o trabalho em equipa não pretende eliminar a especificidade de cada área técnica, mas sim aprimorar o conhecimento em prol de uma questão comum (Peduzzi, 2001).

Logo, os envolvidos deverão procurar esta expansão de conhecimento, partilhar as matérias do seu domínio académico e adquirir novos conhecimentos com os outros.

Se os alunos são retirados do seu meio natural, se os apoios são dados em contexto isolado e se, posteriormente não há tempo indireto para partilha de informações, então a metodologia adotada na prestação dos apoios especializados não está em concordância com os princípios orientadores do funcionamento do CRI.

A limitação identificada como “realização das terapias” poderá estar a influenciar de forma negativa a inclusão dos alunos com NEE. De facto, no presente estudo foi sentido por 57% dos entrevistados que a inclusão não existe ou podia ser mais adequada. Assim, em prol de uma educação inclusiva, o modo como os apoios técnicos especializados decorre deverá ser repensada.

Urge a necessidade de os técnicos especializados enquadrarem a sua atividade profissional no contexto de sala e, somente quando necessário, retirar o aluno para um apoio individualizado, caso a necessidade de tal seja reconhecida.

O próprio ME dá estas mesmas diretrizes para a atuação dos CRI, quando afirma que “*a avaliação e intervenção nos reais contextos de vida asseguram uma melhor compreensão das potencialidades do aluno, a generalização das aprendizagens, eliminação de barreiras, bem como a universalidade das estratégias facilitadoras*” (DGE, 2015a, p. 4). Como foi referido pelos inquiridos, o facto de as terapias serem realizadas em contexto de gabinete, não facilita a comunicação entre os intervenientes ou a passagem de estratégias ou informações, as quais são tão importantes para os agentes envolvidos no processo pedagógico do aluno.

Deparando-nos com um paradigma de educação inclusiva, no qual se deve ter uma visão holística da criança, não deverá, de todo, ser mantido este modelo de intervenção. De facto, “*sob um paradigma inclusivo que prevê a igualdade de oportunidades, preconiza-se o trabalho em equipa onde todos os intervenientes, na sua especificidade, se complementam de forma a desenvolver uma perspetiva holística do aluno e a delinear e implementar abordagens e metas comuns*” (DGE, 2015d, p. 5).

Por outro lado, importa atender ao facto de que houve produções discursivas que permitiram verificar que a “partilha de informação” é uma das vantagens na parceria entre CRI/AE. Desta forma, compreende-se que a prática de apoios especializados maioritária em contexto de gabinete não ocorre de forma sistemática pelos técnicos do CRI nos AE.

As vantagens referidas pelos entrevistados neste estudo (variedade técnica, bom trabalho desenvolvido pelos técnicos e partilha de informações) são concordantes com as dos estudos já desenvolvidos em Portugal.

Nos estudos de Simeonsson et al. (2010) e da DGE (2015f) outras vantagens foram assinaladas pelos participantes.

Tendo em consideração o reduzido número de participantes na entrevista deste estudo, poderá estar justificada a menor variedade de amostras de discurso e, consequentemente, a menor diversidade e riqueza de conteúdo.

Apesar de terem sido expostos pelos participantes um maior número de limitações (6) do que vantagens (3), a percentagem de manifestações que entendem a parceria como sendo positiva (60%) é superior à percentagem de produções que entendem a parceria como sendo negativa (40%).

A conotação negativa dada à parceria entre CRI/AE prende-se com experiências anteriores em que os técnicos especializados faziam parte do próprio AE, não existindo a parceria com o CRI (*“como nós tivemos a outra parte de termos cá os técnicos a tempo inteiro sentimos um bocado pela negativa”*).

É com base nas perceções de cada um, relativamente às limitações existentes, que foram propostas algumas estratégias para a melhoria da parceria CRI/AE e para a promoção da inclusão dos alunos com NEE.

As propostas de melhoria relacionam-se com vários fatores, mas principalmente com aspetos que promovam uma melhor qualidade dos apoios prestados pelo CRI aos alunos. Tais propostas enquadram-se, na sua maioria, nas apresentadas no estudo “Avaliação das políticas públicas - inclusão de alunos com necessidades educativas especiais: o caso dos Centros de Recursos para a Inclusão” (DGE, 2015f).

As propostas de melhoria apresentadas pelos entrevistados parecem estar relacionadas com as limitações identificadas (Apêndice 5).

A proposta “melhoria das condições de trabalho” visa responder a limitações como “falta de recursos”, “tempo de deslocação excessivo” e “falta de tempo indireto”. Por sua vez, a proposta “aprovação dos apoios concordante com os PA elaborados pelos AE/CRI” pretende minimizar limitações como “falta de recursos” e “falta de tempo indireto”.

O mesmo paralelismo é passível de ser traçado para as restantes propostas de melhoria apresentadas pelos entrevistados e as limitações identificadas.

Somente para a limitação “realização dos apoios especializados em contexto de gabinete” não foi apresentada uma proposta de melhoria específica. No entanto, a DGE (2015e)

propôs a disponibilização de espaços de forma suficiente e com as características adequadas à prestação dos apoios por parte do CRI.

De acordo com estudos anteriores, os envolvidos na parceria CRI/AE consideram que o CRI é um pilar essencial para a implementação do modelo de educação inclusiva (DGE, 2015f). Tal percepção não foi observada no presente estudo, sendo que em 42,86% das amostras discursivas sobre o tema, os entrevistados consideraram que a parceria CRI/AE não contribui para a inclusão dos alunos com NEE.

Tal como refere um entrevistado “*o trabalho que o CRI faz poderia ser muito mais efetivo ao nível de integração e inclusão destes alunos, se tivéssemos outras condições de trabalho*”. Desta forma, podemos compreender que, na percepção dos entrevistados, a inclusão dos alunos com NEE está a ser limitada devido aos constrangimentos encontrados na própria dinâmica da parceria entre os AE/CRI.

## Parte III – Projeto de Intervenção

### 1. Justificação

Tendo em consideração o estudo desenvolvido denota-se a existência de vários tipos de limitações na parceria entre o CRI e os Agrupamentos de Escolas, as quais estão a criar barreiras a este projeto nos seus fundamentos de base: a promoção da inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Assim sendo, urge a necessidade de responder aos problemas encontrados no estudo com ações que possibilitem minorar o impacto negativo causado pela falta de recursos humanos, de tempo indireto, da dificuldade da gestão de horários, bem como reduzir os apoios especializados prestados em contexto de gabinete nesta realidade de escola que se quer inclusiva.

No estudo desenvolvido os próprios entrevistados fizeram propostas para melhorar a efetividade da parceria entre CRI e AE, pelo que o projeto de intervenção deverá corresponder às necessidades e perceções dos elementos das equipas.

Existem propostas de melhoria que são inerentes ao próprio Ministério da Educação aquando da aprovação de horas de apoio especializado e dos financiamentos, pelo que, para a elaboração do projeto de intervenção, o foco se direciona para as áreas que podem ser melhoradas através da implementação de um projeto.

O projeto de intervenção baseia-se na frase de Charles Evans Hughes (como citado em Flegler, 2013, p. 43) “*When we lose the right to be different, we lose the right to be free*”. Este é o “mote” para sensibilizar para a inclusão, sendo por isso a base do projeto.

Tendo em consideração o escasso tempo indireto dos técnicos do CRI e a dificuldade na gestão e partilha de informação entre os intervenientes no processo, considera-se pertinente criar espaços de partilha, debate e reflexão sobre a temática da educação especial e inclusão. Este espaço será criado através da realização de Tertúlias.

Apesar da realização de Tertúlias não colmatar efetivamente a falta de tempo para reunir, poderá ser uma forma de aproximar os intervenientes e abrir horizontes quanto ao acompanhamento dos alunos e a sua inclusão.

Ainda neste âmbito, considera-se pertinente incluir no projeto, ações de sensibilização para os técnicos do CRI e para os docentes e outros técnicos, sobre o papel de cada um no processo educativo, explorar formas de incluir os alunos com NEE de forma efetiva e, compreender em que áreas do processo educativo cada um deve participar.



Com base nos dados obtidos no estudo desenvolvido, a ação do CRI poderá não estar a promover a inclusão dos alunos com NEE.

Desta forma e, para combater esta perceção, considera-se que o CRI, sendo parceiro dos AE, deveria realizar ações periódicas à comunidade escolar (principalmente alunos) no âmbito da sensibilização sobre a deficiência, as necessidades educativas especiais, o respeito e o direito de oportunidades no contexto inclusivo.

## **2. Objetivos Gerais**

Para o desenvolvimento do projeto de intervenção traçam-se os seguintes objetivos gerais:

- Desmistificar a deficiência;
- Dotar a comunidade escolar de conhecimentos sobre os tipos de deficiência;
- Dotar a comunidade escolar de conhecimentos sobre os tipos de necessidades educativas especiais;
- Dotar os técnicos do CRI de conhecimentos sobre a realidade escolar;
- Promover espaços de partilha entre CRI e Agrupamentos de Escolas;
- Promover o respeito pela diferença;
- Fomentar a criação de uma escola mais inclusiva;
- Refletir sobre a escola inclusiva.

## **3. Objetivos Específicos**

O projeto de intervenção visa que os intervenientes adquiram um conjunto de conhecimentos e competências específicos, pelo que se traçaram os seguintes objetivos específicos:

- Informar sobre o conceito de diferença;
- Informar sobre os diversos tipos de deficiência existente;
- Explicar as potencialidades que qualquer aluno possui, independentemente de possuir ou não deficiência;
- Promover experiências que desencadeiem uma maior compreensão da deficiência;

- Dotar a comunidade de conhecimentos sobre as dificuldades de comunicação e estratégias para comunicar com alunos com dificuldade nesta área;
- Dotar a comunidade de conhecimentos sobre as dificuldades de mobilidade e estratégias para ajudar alunos com dificuldade nesta área quando necessário;
- Informar sobre o conceito de NEE;
- Informar sobre os tipos de NEE existentes;
- Fornecer estratégias de trabalho com alunos com NEE em contexto de sala de aula, tendo em consideração as suas características;
- Informar os técnicos do CRI sobre a realidade do Agrupamento de Escolas em questão;
- Sensibilizar os técnicos do CRI para a necessidade de uma intervenção num contexto inclusivo em detrimento dos apoios em gabinete;
- Criar momentos de partilha de informação entre o CRI e os AE sobre os alunos;
- Desenvolver atitudes positivas nas crianças e jovens dos Agrupamentos de Escolas perante a diferença;
- Promover o espírito de inter-ajuda;
- Criar conjuntamente atividades lúdicas inclusivas nos Agrupamentos de Escolas;
- Criar um espaço de debate sobre o processo de inclusão no Agrupamento de Escolas.

## **4. Plano de Ações**

De forma a planear o projeto de intervenção, este será dividido em três componentes. As ações dirigidas aos alunos; à comunidade escolar e aos técnicos do CRI.

### **4.1. Ação dirigida aos alunos**

A primeira ação proposta no projeto é uma ação de sensibilização sobre a deficiência e inclusão, intitulada “Diferentes somos todos”.

Num primeiro ano de implementação, esta deverá ser dirigida a todos os alunos do Agrupamento de Escolas. No entanto, pretende-se que a ação a este nível tenha um cariz contínuo no tempo, de forma a fomentar continuamente a inclusão.

Assim, nos anos subsequentes, no início do ano letivo, deverá existir uma primeira ação de sensibilização para cada turma do 1º, 5º, 7º e 10º ano.

Seleciona-se primeiramente o primeiro ano de cada ciclo escolar, pelo que com o passar dos anos a implementar a ação, todos os alunos terão bases sobre a inclusão.

Esta ação deverá ser dinamizada pelos técnicos do CRI, fomentando por isso a associação entre o CRI e a comunidade escolar, fazendo crescer o sentimento de pertença e parceria.

Esta ação de sensibilização deverá abranger as seguintes temáticas:

- O que é a deficiência;
- Desmistificação da palavra “deficiência”;
- Exploração do conceito “diferença”;
- Análise das diferenças e semelhanças entre todos;
- Atividades para que os alunos experimentem o que é ter algum tipo de limitações (percursos com olhos vendados, andar de cadeira de rodas dentro da escola sentindo os obstáculos, criar atividades a pares em que um dos alunos não pode falar mas tem de comunicar ao outro uma imagem);
- Exploração do conceito “inclusão”;
- Atividade inclusiva dependente da faixa etária (como por exemplo, no caso de crianças de jardim de infância ou primeiro ciclo, visualização da história adaptada “Gato gatão poeta de profissão” de Graça Breia e editado pela CERCICA).

Ao longo do ano letivo deverão ser dinamizadas atividades inclusivas de forma conjunta entre elementos do CRI e os docentes, de acordo com as áreas técnicas/educativas. Ou seja, na área da Terapia Ocupacional, poderá ser desenvolvida uma atividade relacionada com desporto (Educação Física) a qual será desenvolvida pelas várias turmas. Neste âmbito pode criar-se um torneio de Boccia, Golball ou outro desporto adaptado.

Por sua vez, na área da Terapia da Fala e Psicologia a atividade será relacionada com a construção de uma história que explore os conceitos de diferença, amizade e inclusão, a qual deverá ser adaptada para ser acessível a qualquer pessoa. Desta forma, deverá ser utilizada comunicação aumentativa e alternativa na sua conceção.

#### **4.2.Ação dirigida à comunidade escolar**

As ações dirigidas à comunidade escolar prendem-se não só com a sensibilização, mas também com a criação de um espaço de partilha e debate.

Neste âmbito, propõe-se a criação de ações de sensibilização para docentes, outros técnicos e assistentes operacionais de forma a passar informação sobre as necessidades

educativas especiais, a especificidade de trabalhar com alunos com NEE e estratégias na adaptação de recursos e de promoção de competências.

Esta ação de sensibilização deverá abranger as seguintes temáticas:

- Necessidades educativas especiais – definições e explicações;
- Sinais de alerta para a referenciação;
- O papel dos técnicos do CRI no processo de referenciação, avaliação e elaboração do PEI;
- Estabelecimento de uma parceria – como nos podemos ajudar mutuamente;
- Conceito de inclusão;
- Estratégias promotoras de inclusão.

Tendo em consideração que estas ações de sensibilização deverão ser feitas pela equipa CRI, considera-se ainda pertinente uma ação de sensibilização que informe sobre a atuação específica de cada área técnica e de que forma cada um poderá ajudar no dia-a-dia escolar e social do aluno com NEE.

A outra fase da ação prende-se com a criação de “Tertúlias” mensais, nas quais todos os interessados poderão participar, propor temas e debater ideias, dúvidas ou informações.

#### **4.3. Ação dirigida ao CRI**

As ações dirigidas à comunidade escolar prendem-se não só com a sensibilização, mas também com a criação de um espaço de partilha e debate.

Neste caso, propõe-se a criação de ações de sensibilização para os técnicos do CRI relativamente aos processos específicos do âmbito escolar, ou seja, de forma a que os técnicos possam compreender melhor o seu papel num prisma educacionalmente relevante para os alunos.

Esta ação de sensibilização poderá ser dinamizada por qualquer elemento da comunidade escolar.

Esta ação de sensibilização deverá abranger as seguintes temáticas:

- A escola: o seu papel fundamental;
- Temáticas importantes nos conteúdos educacionais;
- O papel dos técnicos da escola no processo de intervenção;
- A importância da passagem de estratégias;
- Estabelecimento de uma parceria – como nos podemos ajudar mutuamente;
- Conceito de inclusão;

- Estratégias promotoras de inclusão.

A outra fase da ação é a mesma que a dirigida à comunidade escolar, ou seja, a criação de “Tertúlias”. Desta forma, será promovida a partilha entre a comunidade escolar e o CRI, estreitando-se relações entre as pessoas e as entidades.

## **5. Público alvo**

O projeto de intervenção apresentado tem três públicos alvo distintos consoante a área da ação.

Este projeto abrange os técnicos do CRI, a comunidade escolar (docentes, outros técnicos e assistentes operacionais), bem como os alunos do Agrupamento de Escolas.

## **6. Estratégias**

Para o desenvolvimento das ações é importante ter alguns aspetos em consideração, de forma a que tenham a maior adesão possível e, consequentemente, um impacto mais positivo.

Definem-se como estratégias:

- Divulgação eficaz e adequada das ações;
- Criação de atividades apelativas para os alunos consoante a faixa etária em que se encontram, indo de encontro ao seu círculo de interesses;
- Escolha dos temas das tertúlias a serem selecionados pelos possíveis participantes de forma a motivar o debate e a partilha;
- Divulgação das boas práticas educativas existentes ao nível do AE e do CRI;
- Conceção e concretização de instrumentos de autoavaliação.

## **7. Recursos Humanos e Materiais**

Para o desenvolvimento da ação serão necessários recursos humanos específicos, tais como os técnicos do CRI e vários elementos da comunidade escolar, dado que serão estes a dinamizar as ações de sensibilização.

Por sua vez, quanto a recursos materiais, serão necessários os seguintes:

- Sala polivalente;

- Projetor;
- Livros de histórias adaptadas:
  - Um Pé de Vento, de Graça Breia, editado pela CERCICA
  - Gato Gatão Poeta de Profissão, de Graça Breia e editado pela CERCICA
  - Dom Leão e Dona Catatua, de Manuela Micaelo, editado pela CERCICA
  - O Som das Cores, de Paula Teixeira, editado pela Plátano Editora
  - O Livro Negro das Cores, de Rosana Faria, editado pela Bruaá Editora
  - O que vê, o que vejo..., da Associação Nacional de Intervenção Precoce
- Materiais de desporto adaptado:
  - Bolas boccia
- Computador;
- Vendas para tapar os olhos;
- Jogos sensoriais:
  - Kinetic wonder Wall
  - Aroma Fan and Light Reward
  - Jogo Sensitak
- Cadeira de rodas;
- Boneca “Brailine” (para demonstrar o braille);
- Software Boardmaker.

## 8. Organização Temporal

<b>Data prevista no ano letivo</b>	<b>Ação</b>
Setembro	Sensibilização à comunidade escolar
Setembro	Sensibilização ao CRI
Outubro	Sensibilização “Diferentes somos todos”
Novembro	Tertúlia 1
Dezembro	Torneio de Boccia
Fevereiro	Tertúlia 2
Março	Construção de um livro sobre inclusão (escrito pelos alunos e adaptado)
Junho	Torneio de natação adaptada
Junho	Tertúlia 3

## **9. Formas de Avaliação**

Para a avaliação do impacto das ações deverão ser aplicados questionários a todos os intervenientes.

No caso dos alunos, dependendo do seu ano de escolaridade, o questionário deverá ser aplicado depois da ação de sensibilização e apresentado em suporte escrito ou oralmente. Para analisar o impacto das atividades inclusivas deverá ser efetuado um questionário após cada uma das atividades, de forma a compreender se as mesmas foram ou não adequadas e o modo como contribuíram para proporcionar momentos inclusivos interessantes para todos.

No caso das ações de sensibilização à comunidade escolar e técnicos do CRI, deverão também ser apresentados questionários, de forma a aferir a importância dos temas abordados, bem como as percepções sobre os assuntos debatidos.

Deverá ainda ser analisada a avaliação final de ano letivo sobre o desempenho do CRI. Esta será utilizada de forma a compreender a percepção da comunidade escolar sobre a parceria CRI/AE.

## **10. Resultados Esperados**

Com a implementação deste projeto de intervenção espera-se que, tanto a comunidade escolar como o CRI, consigam criar relações mais estreitas, tornando a parceria mais efetiva e orientada para a promoção de inclusão.

Com as ações de sensibilização tenciona-se que, tanto o CRI como os Agrupamentos de Escolas, consigam ter um maior conhecimento do trabalho desenvolvido por todos, adequando ao máximo estratégias e objetivos e tornando-o em algo comum.

Espera-se deste modo que a intervenção do CRI deixa de acontecer em contexto de gabinete, passando a acontecer em contextos inclusivos.

Tenciona-se ainda colmatar algumas limitações encontradas no estudo desenvolvido, nomeadamente a escassa troca de informação e a pouca coordenação entre o CRI e os AE.

Aquando do fim da implementação do projeto, espera-se que o CRI e o AE se “sintam” como uma equipa, que tem objetivos comuns e para os quais trabalhou em conjunto de forma coordenada.

Pretende-se ainda combater a falta de tempo indireto dos técnicos do CRI através da criação de tertúlias. Sabe-se que momentos esporádicos não poderão compensar a falta de tempo indireto na totalidade, mas poderá servir como uma alternativa.

Considera-se que após o desenvolvimento das tertúlias, todos os envolvidos sentirão uma maior partilha profissional e, consequentemente, identificar o CRI ou o AE como um parceiro, no significado total da palavra.

Tendo em consideração que o conceito de inclusão continua a ter de ser explicado e explorado de forma a tornar-se efetivo na sociedade em geral, pareceu pertinente incluir no projeto a sensibilização dos alunos.

Desta forma, pretende-se criar, a longo prazo, uma comunidade e sociedade com valores de respeito pela diferença.

Espera-se que os alunos consigam compreender que as crianças e jovens com NEE são diferentes, como qualquer um de nós é, pelo que devem ser respeitados.

Pretende-se ainda que, no final da implementação do projeto, os alunos consigam reconhecer momentos prazerosos de partilha e de atividades entre alunos com e sem NEE, bem como identificar os alunos com NEE como parte integrante do grupo escolar e social.



## **Considerações Finais**

Tendo em consideração a presença cada vez mais marcada de uma política inclusiva, a reorganização das escolas enquanto espaço de aprendizagem personalizada às necessidades de cada um, tem sido cada vez mais relevante.

A escola é o local onde, ao longo da vida, as crianças e jovens passam uma percentagem considerável de tempo. É neste contexto que se desenvolvem importantes competências, não só académicas, mas de construção pessoal e social.

Acompanhando a evolução política inclusiva, a reconversão das Escolas de Ensino Especial em Centros de Recursos para a Inclusão, permitiu que todas as crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais, mesmo mais graves, pudessem estar junto dos seus pares, partilhando o seu dia-a-dia.

O papel do CRI na inclusão dos alunos com NEE é essencial, tendo em consideração as bases fundamentais sobre as quais foi criado.

Além do importante papel na prestação de serviços especializados aos alunos, é ainda fulcral a passagem de estratégias a todos os envolvidos, a intervenção não só direta, mas ao nível do contexto e a promoção de um ambiente mais tolerante, respeitoso e inclusivo, de todos e para todos.

A análise dos Planos de Ação possibilitou compreender que o modo como são aprovadas as horas para os técnicos do CRI, ou seja, o modelo de financiamento, poderá não ser o mais adequado para permitir que o CRI desenvolva a sua ação da forma ideal.

Devemos ainda lembrar-nos que o movimento de inclusão só terá sucesso se as pessoas o compreenderem e aceitarem como um princípio com vantagens para todos (Correia, 2013).

Assim, para além da necessidade de se reconsiderar o modelo de aprovação dos apoios do CRI, deverá repensar-se as atitudes enquanto intervenientes no processo educativo e de desenvolvimento dos alunos com NEE.

Dada a importância do CRI, enquanto equipa de intervenção especializada na escola, o levantamento dos apoios prestados afirmou-se como relevante para a compreensão do seu funcionamento.

Permitiu verificar que efetivamente existe um desfasamento considerável entre os apoios requeridos e os que são posteriormente aprovados pelo Ministério da Educação.

Até à data, este aspeto tinha sido somente analisado como uma percepção por parte dos intervenientes, não havendo os dados estatísticos que cruzassem a informação, aluno por aluno, relativamente aos apoios requeridos e os apoios autorizados pelo Ministério da Educação.

Tendo em consideração a possível riqueza de informação contida neste cruzamento de dados, poderá ser importante que, futuramente, se desenvolva um estudo mais profundo de forma a tentar-se encontrar um padrão na aprovação dos apoios especializados por parte do Ministério da Educação.

Será, no entanto, importante adicionar informações específicas sobre os alunos relativamente aos dados que são fornecidos na elaboração dos Planos de Ação, como por exemplo o perfil de funcionalidade dos alunos e as medidas educativas individuais contidas no PEI.

O levantamento de opiniões sobre o funcionamento da parceria CRI/AE revelou-se imprescindível na compreensão de como se operacionaliza esta dinâmica.

No entanto, a reduzida amostra (número de participantes nas entrevistas) pode ser considerada como uma limitação deste estudo.

Como proposta de melhoria a este estudo, sugere-se que as entrevistas não se cingissem somente aos Coordenadores (do CRI e da Educação Especial dos AE), mas também aos Diretores dos AE e das Instituições, aos professores de educação especial, aos docentes titulares de turma e outros técnicos que intervenham no processo da criança/jovem.

Considera-se que assim se iria obter uma maior riqueza de informação relativamente à parceria CRI/AE, bem como identificar diferentes perspetivas acerca das possibilidades de maximizar a inclusão dos alunos com NEE.

É interessante verificar que, desde que foram iniciados os estudos sobre o funcionamento dos CRI (2010), se mantêm algumas mesmas limitações desde sempre identificadas. Ou seja, no decorrer destes anos, as práticas não foram devidamente reestruturadas em prol da melhoria da prestação de uma educação inclusiva.

Devemos lembrar-nos que o problema da exclusão educacional não pode ser encarado como um problema dos alunos, mas sim da escola e da sociedade a que todos pertencemos (Freire, 2008).

Assim, temos de responsabilizar-nos por abrir mais caminhos na adoção de práticas inclusivas, promovendo a parceria CRI/AE de modo a que se desenvolva com as bases fundamentais sobre as quais foi criada: potenciar a inclusão dos alunos com NEE nas escolas de ensino regular.

Apesar de todas as limitações que são inerentes ao projeto CRI, pretende-se que, com o crescente reconhecimento da parceria como benéfica, com a maior consciencialização de todos os intervenientes neste processo e com a procura constante de melhoria dos níveis de qualidade dos serviços prestados, seja possível construir um percurso inclusivo, que dê resposta à diversidade e especificidade dos alunos com NEE.

## Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Lisboa: Edições ASA.
- American Psychiatric Association (1994). *DSM 5. Manual de Diagnóstico e Estatístico das Perturbações Mentais*, 5ª Edição. Lisboa: Climepsi Editores.
- Anjos, H., Andrade, E. & Pereira, M. (2009). A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40), 116-129.
- ASHA (American Speech-Language-Hearing Association). *Scope of Practice in Speech-Language Pathology*. Disponível em: <http://www.asha.org/uploadedFiles/SP2016-00343.pdf>
- Bairrão, J. (Coord.) (1998). *Os alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Bénard da Costa, A. M. (1999). Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos. In Conselho Nacional de Educação. *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos* (pp. 25-36). Lisboa: Ministério da Educação.
- 
- Boni, V., & Quaresma, J. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrónica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, 2(3), pp. 68-80.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C.P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.

Decreto-Lei n.º 20/2006. Diário da República n.º 22 – Série I-A. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Diário da República – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 319/91. *Diário da República n.º 193 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 564/99. *Diário da República n.º 295 – I Série A*. Ministério da Saúde. Lisboa.

Despacho conjunto 105/97, de 1 de junho. Diário da República n.º 193 – II Série. Ministério da Educação. Lisboa.

DGDIC (2007). *Centros de Recursos para a Inclusão reorientação das escolas especiais*. Lisboa: Ministério da Educação.

DGDIC (2006). *Reorientação das Escolas Especiais em Centros de Recursos*. Lisboa: Ministério da Educação.

DGDIC (2008). *Unidades de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo – Normas Orientadoras*. Lisboa: Ministério da Educação.

DGDIC (2009). *Educação inclusiva da retórica à prática: Resultados do Plano de Acção 2005 – 2009*. Lisboa: Ministério da Educação.

DGDIC (2011). *Educação Inclusiva e Educação Especial: Indicadores-chave para o Desenvolvimento das Escolas – Um Guia para Diretores*. Lisboa: Ministério da Educação.

DGE (2014). *Avaliação das Políticas Públicas – Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais: O Caso dos Centros de Recursos para a Inclusão – Relatório Final*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

DGE (2015a). *Necessidades Especiais em Educação: O Fisioterapeuta em Contexto Escolar*. Estoril: CERCICA.

DGE (2015b). *Necessidades Especiais em Educação: O Psicólogo em Contexto Escolar*. Estoril: CERCICA.

DGE (2015c). *Necessidades Especiais em Educação: O Terapeuta da Fala em Contexto Escolar*. Estoril: CERCICA.

DGE (2015d). *Necessidades Especiais em Educação: O Terapeuta Ocupacional em Contexto Escolar*. Estoril: CERCICA.

DGE (2015e). *Necessidades Especiais em Educação: Parceria entre a Escola e os CRI: Uma estratégia para a Inclusão*. Estoril: CERCICA.

DGE (2015f). *Avaliação das Políticas Públicas – Inclusão dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais: O Caso dos Centros de Recursos para a Inclusão*. Estoril: CERCICA.

DGE (2015g). *Educação Especial Inclusiva*. Estoril: CERCICA.

DGE (2017). *Necessidades Especiais de Educação 2016/2017*. Disponível em: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/224/>

European Agency for Development in Special Needs Education (2003). *Special Needs Education in Europe: Thematic Publication*. Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

Federação Nacional de Educação (2016). *Propostas de Intervenção Escola Inclusiva: Alteração ao Decreto-Lei n.º 3/2008*. Disponível em [https://www.fne.pt/uploads/cms/documentos\\_gerais/20161130100725\\_Proposta\\_FNE\\_escola\\_inclusiva\\_nov2016.pdf](https://www.fne.pt/uploads/cms/documentos_gerais/20161130100725_Proposta_FNE_escola_inclusiva_nov2016.pdf)

- Feegler, R. (2013). *Ellis Island Nation: Immigration Policy and American Identity in the Twentieth Century*. USA: University of Pennsylvania Press.
- Fonseca, V. (2004). Tendências futuras da educação inclusiva. In C. D. Stobäus, & J. J. Mosquera, *Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva* (pp. 41-63). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Fortin, M. (1999). *O processo de investigação: Da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Franco, V. (2007). Dimensões transdisciplinares do trabalho de equipe em intervenção precoce. *Interação em Psicologia, 11(1)*, 113-121.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação, XVI (1)*, 5-20.
- Ghiglione, R. & Matalon, B (1992). *O inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editores.
- Goode, W., & Hatt, P. (1973). *Métodos em pesquisa social*. São Paulo: Nacional.
- Haguete, T. M. F. (1997) *Metodologias qualitativas na Sociologia*. (5.<sup>a</sup> ed.) Petrópolis: Vozes.
- Hall, P., & Weaver, L. (2001). Interdisciplinary education and teamwork: a long and winding road. *Medical Education, 35*, 867-875.
- Jiménez, R. (1997). Uma Escola para Todos: A Integração Escolar. In Bautista (org) *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro. *Diário da República n.º 237 – I Série*. Assembleia da República. Lisboa.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. California: Sage Publications.
- Martinez, L. & Ferreira, A. (2007). *Análise de Dados com SPSS – Primeiros Passos*. Lisboa: Escolar Editora.

- Mazzotta, M. (1986). *Educação Escolar Comum ou Especial?* São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Meirinhos, M. & Osório, A (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, 2(2), 49-65.
- Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social (2015). Boletim do Trabalho e Emprego, n.º 31. Lisboa.
- Novak, J. D. & Cañas, A. J. (2006). *The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and Use Them*. Disponível em: <http://cmap.ihmc.us/docs/theory-of-concept-maps>
- Nunes, C. (2008). *Alunos com multideficiência e com surdocegueira congénita - organização da resposta educativa*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ogletree, B. T., Bull, J., Drew, R., & Lunnen, K. Y. (2001). Team-Based Service Delivery for Students with Disabilities: Practice Options and Guidelines for Success. *Intervention in School and Clinic*, 36 (3), 138-145.
- Oliveira, C. C. (2008). Educação: Pesquisa, Complexidade e Contemporaneidade. *Reflexão e Acção*, 16(2), 19-37.
- ONU (1982). *World Programme of Action concerning Disabled Persons*. Disponível em <http://www.un.org/documents/ga/res/37/a37r052.htm>
- Peduzzi, M. (2001). Equipe multiprofissional de saúde: conceito e tipologia. *Revista Saúde Pública*, 35 (1), 103-109.
- Pereira, L. T. K., Godoy, D. M. A. & Terçariol, D. (2009). Estudo de Caso como Procedimento de Pesquisa Científica: Reflexão a partir da Clínica Fonoaudiológica. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(3), 422-429.
- Portaria n.º 98/2011, de 9 de Março. *Diário da República n.º48 – I Série*. Assembleia da República. Lisboa.



Portaria n.º 1101/97, de 3 de Novembro. *Diário da República n.º 254 – I Série B*. Assembleia da República. Lisboa.

QSR International (2014). Visão geral do NVivo: Software de suporte para pesquisa de métodos qualitativos e mistos. Disponível em: <http://download.qsrinternational.com/Resource/NVivo10/NVivo-10-Overview-Portuguese.pdf>

Rebocho, M., Saragoça, M. J., & Candeias, A. (2009). Fundamentos para a educação inclusiva em Portugal, pp.38-48. In: Candeias, A. (coord.). *Educação Inclusiva: Conceções e Práticas*. Évora. Edição: CIEP.

Regulamento n.º 258/2011, de 20 de Abril de 2011. *Diário da República n.º 78 – 2ª Série*. Assembleia da República. Lisboa

Rehabilitation International (1981). *Charter for the 80's*. New York: Rehabilitation International.

Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre a inclusão*. Porto: Porto Editora.

Sampieri, R. H., Collado, C. F. & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. São Paulo: McGrawHill.

Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.

Simeonsson, R., Ferreira, M., Maia, M., Pinheiro, S., Tavares, A. & Alves, S. (2010). Projecto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008 - Relatório Final. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/estudo\\_simeonsson.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/estudo_simeonsson.pdf)

Silva, M. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-153.

- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Tuckman, B. W. (2002). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: UNESCO.
- UNESCO (2005). *Orientações para a Inclusão: Garantindo o acesso à educação para todos*. Paris: UNESCO.
- Warwick, C. (2001). O Apoio às Escolas Inclusivas. In D. Rodrigues (orgs.). *Educação e Diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 109-122). Porto: Porto Editora
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

---

## **Apêndice 1**

### **Guião de entrevista**

---

## **GUIÃO DE ENTREVISTA**

**Participantes:** Professores de Educação Especial (Coordenadores das Equipas de Educação Especial) e Coordenador do Centro de Recursos para a Inclusão em estudo

**Local da realização da entrevista:** Agrupamentos de Escolas da zona de abrangência do Centro de Recursos para a Inclusão em estudo, e a sede do Centro de Recursos para a Inclusão

**Horário:** A definir pelos participantes

### **Objetivos gerais:**

- Conhecer o tipo de parceria que existe entre o Centro de Recursos para a Inclusão e os Agrupamentos de Escolas da sua zona de abrangência
- Verificar como decorre a parceria entre o Centro de Recursos para a Inclusão e os Agrupamentos de Escolas da sua zona de abrangência
- Conhecer as vantagens e as limitações existentes na parceria entre o Centro de Recursos para a Inclusão e os Agrupamentos de Escolas

Tema		Objetivos	Questão	Observações
A	Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	a) Referenciar os objetivos da entrevista, de forma a legitimá-la	-	a) Informar o entrevistado dos objetivos da entrevista. Será dado espaço para o esclarecimento de dúvidas que o entrevistado possa apresentar
		b) Informar e motivar o entrevistado, no sentido de o fazer entender a importância da sua colaboração e interesse, para a execução do estudo em causa	-	b) Solicitar a prestação colaborativa do entrevistado c) Assegurar o anonimato d) Referir ao entrevistado que, no final do estudo, ser-lhe-á dado conhecimento dos resultados obtidos e) Pedir permissão ao entrevistado para gravar o seu depoimento em áudio
B	Caraterização dos participantes	a) Conhecer a população em estudo	1. Qual é a sua idade? 2. Há quantos anos trabalha na Educação Especial? 3. Possui especialização? Se sim, qual a área de especialização?	a) Caraterizar o entrevistado b) Caraterizar a formação académica do entrevistado

			<p><b>4.</b> Há quanto tempo é coordenador(a) do serviço?</p> <p><b>5.</b> No Agrupamento de Escolas em que trabalha existe alguma Unidade de Apoio Especializado (Multideficiência ou Autismo)?</p> <p><b>6.</b> Sensivelmente quantos alunos estão abrangidos pelo regime educativo especial no Agrupamento de Escolas?</p> <p><b>7.</b> Sensivelmente quantos alunos são acompanhados no âmbito do Centro de Recursos para a Inclusão?</p>	<p><b>c)</b> Caraterizar os serviços de Educação Especial do Agrupamento de Escolas</p>
<b>C</b>	Caraterização da parceria entre o Centro de Recursos para a Inclusão e os Agrupamentos de Escolas	<p><b>a)</b> Verificar como decorre a parceria entre o Centro de Recursos para a Inclusão e os Agrupamentos de Escolas da sua zona de abrangência</p>	<p><b>1.</b> Desde quando o Agrupamento de Escolas possui parceria com o CRI?</p> <p><b>2.</b> Como tem decorrido esta parceria ao longo dos anos?</p> <p><b>3.</b> Como é mantido o contacto entre as duas entidades para que haja uma parceria efetiva?</p>	<p>- Caraterizar a parceria Centro de Recursos para a Inclusão/Agrupamento de Escolas</p> <p>- Caraterizar o processo de parceria</p>

			4. Como se processa a avaliação, referência e acompanhamento dos alunos através do Centro de Recursos para a Inclusão?	
		b) Conhecer as limitações existentes na parceria entre o Centro de Recursos para a Inclusão e os Agrupamentos de Escolas	1. Quais são as limitações que considera existirem nesta parceria?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer as limitações</li> <li>- Compreender as limitações (Porquê?)</li> </ul>
		c) Conhecer as vantagens existentes na parceria entre o Centro de Recursos para a Inclusão e os Agrupamentos de Escolas	1. Quais são as vantagens que considera existirem nesta parceria?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer as vantagens</li> <li>- Compreender as vantagens (Porquê?)</li> </ul>
		d) Verificar se a parceria estabelecida entre o Centro de Recursos para a Inclusão e os Agrupamentos de Escolas promove ou não a inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais	<p>1. Em que contexto são prestados os apoios por parte do Centro de Recursos para a Inclusão?</p> <p>2. Considera que o acompanhamento técnico especializado a ser feito através do Centro de Recursos para a Inclusão promove a inclusão dos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender se os apoios técnicos especializados são fornecidos em contextos inclusivos</li> <li>- Analisar se a parceria é promotora de inclusão</li> </ul>

			alunos com Necessidades Educativas Especiais?	
		e) Verificar se as necessidades de apoios especializados dos Agrupamentos de Escolas estão a ser colmatadas	<p><b>1.</b> As necessidades de apoio técnico especializado estão colmatadas?</p> <p><b>2.</b> Que tipo de apoios especializados estão em lacuna tendo em consideração as necessidades dos alunos com Necessidades Educativas Especiais?</p> <p><b>3.</b> As horas de apoio semanal são suficientes para os alunos em acompanhamento?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verificar se as necessidades de apoios técnicos especializados estão colmatadas</li> <li>- Caso não estejam conhecer as razões</li> <li>- Que necessidades não estão a ser colmatadas e a razão (Porquê?)</li> </ul>
		f) Verificar se existem propostas de melhoria para a parceria entre o Centro de Recursos para a Inclusão e os Agrupamentos de Escolas e, consequentemente melhorar a inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais nas escolas regulares	<p><b>1.</b> Como acha que se podia melhorar a parceria entre o Centro de Recursos para a Inclusão e o Agrupamento de Escolas?</p> <p><b>2.</b> Como considera que os alunos com Necessidades Educativas Especiais poderiam beneficiar mais dos apoios técnicos especializados?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Propostas de melhoria para a parceria</li> <li>- Propostas de melhoria para melhorar o processo de inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais que necessitem de apoios técnicos especializados</li> </ul>





---

## **Apêndice 2**

### **Pedido de autorização para realização de entrevista**

---

Emxo. Sr. Diretor do Agrupamento de Escolas de \_\_\_\_\_

No âmbito do Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Beja, encontro-me a realizar a dissertação de Mestrado orientada pela Dr.<sup>a</sup> Maria Teresa Pereira dos Santos, subordinada ao tema Parcerias entre os Centro de Recursos para a Inclusão e os Agrupamentos de Escolas.

Decorrente deste trabalho, é necessário realizar entrevistas aos diversos coordenadores de Educação Especial dos Agrupamentos, pelo que solicito autorização para realizar a referida entrevista.

Todos os dados relativos ao Agrupamento de Escolas em questão serão considerados em confidencialidade.

Agradeço desde já a disponibilidade.

Com os melhores cumprimentos,

Ana Margarida Costa

---

## **Apêndice 3**

### **Consentimento Informado**

---

No âmbito do Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Beja, encontro-me a realizar a dissertação de Mestrado orientada pela Dr.<sup>a</sup> Maria Teresa Pereira dos Santos, subordinada ao tema Parcerias entre os Centro de Recursos para a Inclusão e os Agrupamentos de Escolas.

Desta forma, irá ser efetuado um levantamento das perceções dos coordenadores, tanto do CRI como os Coordenadores de Educação Especial dos Agrupamentos de Escola parceiros.

Este levantamento será realizado através da análise de entrevistas aos Coordenadores.

A entrevista terá a duração média de 15 minutos.

Proceder-se-á à gravação dos dados em ficheiro áudio, que posteriormente serão transcritos, sendo mantida estrita confidencialidade relativamente à identidade de cada entrevistado, bem como a do serviço e escola a que pertence.

Assim, gostaria de pedir a sua colaboração para a participação neste projeto.

Desde já grata pela atenção,

Ana Margarida Costa

---

## **Apêndice 4**

### **Número de palavras transcritas por entrevistado e por categoria do Tema C**

---

Entrevistado	Categoría 1	Categoría 2	Categoría 3	Categoría 4	Categoría 5	Categoría 6	Total
1	166	177	39	81	30	122	615
2	398	177	160	178	121	534	1568
3	449	426	129	450	160	560	2174
4	724	0	0	24	133	36	917
	1737	780	328	733	444	1252	5274

---

## **Apêndice 5**

### **Resultados detalhados por categoria do Tema C**

---



Categoria 1: Parceria entre o CRI e os AE				
Resultados	Descrição	Frequência absoluta das unidades de registo	Frequência relativa das unidades de registo	Unidades de registo
Positiva	O entrevistado considera que a parceria entre o CRI e o AE é positiva	3	60%	“a parceria é sempre positiva”
				“a parceria acaba por correr bem”
				“é melhor que nada”
Negativa	O entrevistado considera que a parceria entre o CRI e o AE é negativa	2	40%	“como nós tivemos a outra parte de termos cá os técnicos a tempo inteiro sentimos um bocado pela negativa”
				“Um bocado a contragosto”

Tabela 35 - Resultados detalhados da Categoria 1: Verificar como corre a parceria entre o CRI e os AE

Categoria 2: Limitações na parceria entre o CRI e os AE				
Resultados	Descrição	Frequência absoluta das unidades de registo	Frequência relativa das unidades de registo	Unidades de registo
Falta de recursos	Os entrevistados consideram que a falta de recursos humanos é uma limitação	3	25%	“grandes limitações ao nível dos recursos”
				“era necessário muito mais tempo e um financiamento muito maior para de facto que o CRI funcionasse efetivamente de acordo com aquilo que estava inicialmente proposto e estipulado”
				“antigamente ainda se faziam umas quantas avaliações”
Falta de tempo indireto	Os entrevistados consideram que a falta de tempo para trabalho indireto (reuniões, elaboração de materiais, avaliações) é uma limitação	3	25%	“o facto de só vir aprovado em plano de ação o número de horas de apoio direto dos técnicos, que é manifestamente insuficiente”
				“Os terapeutas não podem vir às reuniões”
				“falta de tempo para um trabalho em parceria que acho que isso é importantíssimo e então como não está contemplado nos horários, não é possível”

Tempo de deslocação dos técnicos	Os entrevistados consideram que o tempo despendido pelos técnicos em deslocações entre escolas é uma limitação	1	8,3%	“os técnicos passam imenso tempo em deslocações”
Dificuldade de integração dos técnicos no AE	Os entrevistados consideram que o facto de os técnicos pertencerem a outra entidade dificulta a sua integração, pelo que limita o trabalho desenvolvido	1	8,3%	“Muitas vezes também não é fácil integrar-nos em cada um dos agrupamentos”
Compatibilidade de horários	Os entrevistados consideram que é difícil conciliar os horários entre técnicos, docentes e alunos	2	16,6%	“é muito difícil gerir os horários”
				“incompatibilidade de horários”
Realização das terapias	Os entrevistados consideram que a forma como os apoios são prestados é limitativa	2	16,6%	“antigamente quando tínhamos os técnicos cá ainda se fazia alguns em contexto de sala de aula e neste momento está só em contexto de gabinete. Contexto quase clínico.”
				“acaba por o apoio estar um bocado em gabinete”

Tabela 36 - Resultados detalhados da Categoria 2: Limitações na parceria entre o CRI e os AE

Categoria 3: Vantagens na parceria entre o CRI e os AE				
Resultados	Descrição	Frequência absoluta das unidades de registo	Frequência relativa das unidades de registo	Unidades de registo
Variedade técnica	Os entrevistados consideram que o vasto número de especialidades técnicas concedidos pelo CRI é vantajoso	3	50%	“acabamos por conseguir dar uma resposta específica em determinadas áreas terapêuticas que de outra forma não existiriam nas escolas, portanto acaba por ser uma mais-valia”
				“Aqui temos a psicologia, temos a fisioterapia, temos a psicomotricidade, temos a terapia da fala.”
				“a diversidade é uma vantagem”
Bom trabalho desenvolvido pelos técnicos	Os entrevistados consideram que os técnicos do CRI têm boas competências técnicas	2	33,3%	“houve sempre um bom trabalho feito por parte de todos os técnicos que estiveram afetos ao CRI”
				“O trabalho que é feito é bom”

Partilha de informações	Os entrevistados consideram que a partilha de informações entre as áreas de conhecimento é vantajosa	1	16,6%	“nós podermos contar com a opinião de um especialista”
-------------------------	--	---	-------	--

Tabela 37 - Resultados detalhados da Categoria 3: Vantagens na parceria entre o CRI e os AE

Categoria 4: Inclusão dos alunos com NEE				
Resultados	Descrição	Frequência absoluta das unidades de registo	Frequência relativa das unidades de registo	Unidades de registo
CRI contribui para inclusão	Os entrevistados consideram que a parceria entre o AE e o CRI contribui para uma plena inclusão dos alunos com NEE	2	28,6%	“Se os alunos não tiverem que ser deslocados ajuda na inclusão porque o técnico acaba por fazer parte, apesar de estar pouco tempo”
				“estão inseridos no seu contexto e o técnico acaba também por ser reconhecido como parte integrante da escola”
CRI não contribui para a inclusão	Os entrevistados consideram que a parceria entre o AE e o CRI não contribui para uma plena inclusão dos alunos com NEE	3	42,86%	“estamos a integrar, mas depois é muito difícil conseguir retirar dos alunos das aulas durante meia hora ou quarenta e cinco minutos para ter apoio”
				“acaba por o apoio estar um bocado em gabinete”
				“Não se consegue muita envolvimento”

Contributo para a inclusão existe, mas poderia ser melhor	Os entrevistados consideram que a parceria entre o AE e o CRI contribui para a inclusão dos alunos com NEE, mas poderia ser mais contributiva	2	28,6%	“O trabalho que o CRI faz poderia ser muito mais efetivo ao nível de integração e inclusão destes alunos, se tivéssemos outras condições de trabalho”
				“promove a inclusão... quer dizer... pronto, promove... mas nem sei explicar como.”

Tabela 38 - Resultados detalhados da Categoria 4: Inclusão dos alunos com NEE

Categoria 5: Necessidades de apoios especializados nos AE				
Resultados	Descrição	Frequência absoluta das unidades de registo	Frequência relativa das unidades de registo	Unidades de registo
Necessidades de apoio especializado não estão colmatadas	Os entrevistados consideram que os alunos que beneficiam de apoios especializados necessitavam de mais apoio	6	40%	“Não, de modo algum. Há muito em falta”
				“Os apoios não são suficientes.”
				“a candidatura que é feita nunca é aprovada na totalidade”
				“Há alunos que não vêm contemplados...”
				“há sempre meninos que ficam de fora, que são candidatados e que ficam de fora”
				“foram propostos 105 alunos e vamos ver quantos horas devem ser aprovadas, devem ser umas 50”
Horas de apoio são insuficientes	Os entrevistados consideram que o número de minutos	4	26,7%	“É inadmissível que continuem a vir aprovados trinta minutos de apoio semanal para cada aluno”



	semanais de apoio especializado é insuficiente			“O número de tempos é sempre insuficiente”
				“é insuficiente por o número de alunos que acabam por ser abrangidos”
Existem apoios de áreas técnicas especializadas em falta	Os entrevistados consideram que existem áreas técnicas em falta no acompanhamento de alunos com NEE	5	33,3%	“Tudo em falta”
				“Terapia da Fala é uma das lacunas porque o apoio é insuficiente para dar resposta às necessidades dos alunos”
				“As lacunas maiores são a fisioterapia”
				“Em alguns casos a terapia da fala faz falta”
				“há meninos que pelo perfil de funcionalidade precisavam de Terapia da Fala mas acabam por não beneficiar porque como a candidatura é feita para x alunos e só vem aprovada para y...”

Tabela 39 - Resultados detalhados da Categoria 5: Necessidades de apoios especializados nos AE

Categoria 6: Propostas de melhoria				
Resultados	Descrição	Frequência absoluta das unidades de registo	Frequência relativa das unidades de registo	Unidades de registo
Maior número de horas de apoio	Os entrevistados consideram que seria positivo haver mais horas de apoios aos alunos	1	8,3%	“seria pertinente se houvesse mais horas”
Técnicos distribuídos por menos AE	Os entrevistados consideram que cada técnico do CRI deveriam apoiar um menor número de escolas	1	8,3%	“um técnico para dois agrupamentos, não para nove... esse técnico poderia de facto e efetivamente fazer parte da equipa de ensino especial de cada uma das escolas”
Colocação dos técnicos no início do ano letivo	Os entrevistados consideram que os técnicos do CRI deveriam começar a trabalhar em simultâneo com o arranque do ano letivo	1	8,3%	“as pessoas estivessem logo colocadas em setembro”

Contabilização do tempo indireto dos técnicos	Os entrevistados consideram que os técnicos do CRI deveriam ter contemplado no seu horário de trabalho tempo indireto (reuniões, avaliações, etc)	2	16,6%	“devia estar contemplado nos planos de ação e não está. Apoio indireto, avaliações, deslocações...”
				“poderem vir também às reuniões e participarem na organização dos documentos, quer na avaliação, quer depois quando se faz os programas educativos e que pudessem ir às reuniões dos conselhos de turma, para estarem mais em contacto com os docentes titulares, com os diretores de turma... a parte indireta que também faz muita falta.”
Aprovação dos apoios concordante com os pedidos efetuados nos PA	Os entrevistados consideram que os apoios cedidos pelo ME deveriam ser concordantes com o solicitado nos PA	2	16,6%	“deveria ser tido um cuidado maior na decisão, porque se a candidatura é feita imaginemos para vinte alunos, com x horas que são solicitadas por apoio específico, devia haver... deviam ser aprovadas de acordo com as necessidades e não de acordo com uma política economizar”
				(Os Planos de Ação) “deviam ser aprovadas de acordo com as necessidades e não de acordo com uma política economizar”

Melhores condições de trabalho	Os entrevistados consideram que os apoios iriam melhorar se houvessem melhores condições de trabalho	2	16,6%	“Podia melhorar se os técnicos pudessem ser melhor pagos, com certeza que estariam mais motivados”
				“os técnicos, não sei como, mas estarem um dia inteiro num agrupamento”
Colocação dos técnicos pelos AE e não pelo CRI	Os entrevistados consideram que os técnicos deviam ser recursos da escola, suprimindo-se a parceria com o CRI	3	25%	“onde houvesse unidades, os técnicos deviam estar nas unidades”
				“A maneira de rentabilizar tinha de ser as pessoas estarem mais e mesmo estarem dentro do agrupamento para conhecerem o próprio agrupamento”
				“eu penso que se a escola pudesse abrir concurso para que esses técnicos estivessem cá acho que era completamente diferente”

Tabela 40 - Resultados detalhados da Categoria 6: Propostas de melhoria